

Kuhn, Hans Werner [Hrsg.]

**Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader**

Herbolzheim : Centaurus-Verl. 2003, 306 S. - (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg; 15)



Quellenangabe/ Reference:

Kuhn, Hans Werner [Hrsg.]: Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader. Herbolzheim : Centaurus-Verl. 2003, 306 S. - (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg; 15) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-30386 - DOI: 10.25656/01:3038

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-30386>

<https://doi.org/10.25656/01:3038>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**CENTAURUS**  
Verlag & Media KG

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Hans-Werner Kuhn (Hrsg.)  
Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht

Schriften der Pädagogischen Hochschule Freiburg  
Band 15  
Herausgegeben vom Rektor

Hans-Werner Kuhn (Hrsg.)

# **Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht**

Konzepte  
Forschungsfelder  
Methoden

Ein Reader



Centaurus Verlag  
Herbolzheim 2003

Wissenschaftlicher Beirat der Schriften der Pädagogischen Hochschule Freiburg:

Michael Klant (Vorsitzender), Dietgart Kramer-Lauff, Wolfgang Schwark,  
Herbert Uhl, Gerhard Weber.

Der Druck erfolgte mit freundlicher Unterstützung der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

### **Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme**

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek:  
Die deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten  
sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 3-8255-0456-5

**ISSN 0942-9557**

*Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden*

© CENTAURUS Verlags-GmbH. & Co. KG, Herbolzheim 2003

Satz: Vorlage des Herausgebers  
Umschlaggestaltung: Dörte Eickhoff  
Druck: primotec-printware, Herbolzheim

## **Einleitung**

Hans-Werner Kuhn Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht – ein Phantom?! .....	7
---	---

## **Konzepte**

Siegfried George/ Nicole Henrich Integrierter Sachunterricht als Konzept und in der Praxis .....	23
Ingrid Prote Partizipation als Schlüsselqualifikation für das Demokratie-Lernen in der Grundschule .....	39
Peter Massing Politische Bildung durch historisches Lernen im Sachunterricht .....	53
Tilman Grammes Traditionslinien des Sachunterrichts .....	77
Georg Weißeno Lebensweltorientierung – ein geeignetes Konzept für die politische Bildung in der Grundschule? .....	91
Karin Kroll Frauenbilder – Männerbilder .....	99
Ingrid Weißmann Gewaltprävention – ein Thema für die Grundschule? .....	117

## **Forschungsfelder**

Hiroyuki Kuno Sachunterricht und Unterrichtsforschung in Japan .....	133
Hans-Werner Kuhn Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht – qualitativ erforscht .....	151
Carla Schelle Wie lassen sich politische Lernprozesse von Kindern beobachten? Vorschläge zur Dokumentation und Auswertung von Lernsituationen im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht .....	175
Andrea Moll Sachunterricht als Ort politisch-gesellschaftlicher Gespräche .....	191

## **Methoden**

Dagmar Richter Politisch-ästhetisches Lernen im Sachunterricht .....	209
Gabriele Metzler Neue Lernwege und kreative Methoden im Heimat- und Sachunterricht .....	229
Friedrich Gervé Formen selbstbestimmten Lernens in der Grundschule.....	273
Siegfried Thiel Die Verbindung von Natur- und Sozialwissenschaften im Sachunterricht .....	287
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren.....	305

---

Hans-Werner Kuhn

## Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht: Ein Phantom?!

### Einleitung

Der vorliegende Reader beschäftigt sich mit einem Phantom, mit etwas, was es so eigentlich gar nicht gibt: mit dem *sozialwissenschaftlichen Sachunterricht*.

Weder im Bewusstsein der Grundschullehrerinnen und -lehrer, weder in den Richtlinien und Schulbüchern noch in der grundschuldidaktischen Literatur, noch in den Bezeichnungen des Unterrichtsfaches der Grundschule existiert „sozialwissenschaftlicher Sachunterricht“.

Der Reader stellt auch *keinen* Versuch dar, ein neues Fach mit dieser Bezeichnung zu begründen.

Der Reader geht zurück auf eine gleichnamige Ringvorlesung, die im Sommersemester 2001 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg begann, allerdings aus unterschiedlichen Gründen nicht zu Ende geführt werden konnte. Alle vorgesehenen Vorträge sind als Beiträge aufgenommen worden. Sie orientieren sich z.T. an den Vortragsmanuskripten. Andere Beiträge wurden zusätzlich aufgenommen. Einige Beiträge verstehen sich bewusst in ihrer didaktischen Struktur als „Einführungstexte“, wieder andere spiegeln neue Fragestellungen, die auch von außerhalb der grundschuldidaktischen Literatur beleuchtet werden.

Im folgenden werden die einzelnen Beiträge kurz charakterisiert. Die Gesamtkonzeption des Bandes gliedert sich in drei Bereiche:

- im ersten werden *didaktische Konzepte* des sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts vorgestellt, die von einem Integrationsansatz über Prinzipien historischen Lernens bis hin zu profilierten Entwürfen zum Demokratie-Lernen reichen;
- im zweiten werden aktuelle *Forschungsfelder* behandelt. Hierzu zählen qualitative Ansätze, die aus der politikdidaktischen Unterrichtsforschung kommen bzw. der Frage nachgehen, wie sich Lernprozesse durch Beobachtungen, Dokumentation und Protokolle erfassen lassen;



- im dritten stehen *Methodenkonzepte* im Vordergrund: sowohl neuere Ansätze selbstbestimmten Lernens als auch kreativitätsfördernde Konzepte und ästhetisches Lernen werden thematisiert.

### *Konzepte*

Der Reader wird eröffnet mit einem Beitrag von Siegfried George und Nicole Henrich zum „*Integrierte(n) Sachunterricht als Konzept und in der Praxis*.“ Anhand eines Unterrichtsprojektes zu „Planeten“ in einem dritten Schuljahr erfolgt eine Bestimmung dessen, was Integration bedeutet und wie sie möglich ist.

Ein erstes Motiv für integrierten Sachunterricht liegt in der Vielfalt der natur- und sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen des Sachunterrichts, ein zweites im Denken der Kinder selbst, das als *vielperspektivisch* charakterisiert wird. Betrachtet man die Fragen der Schülerinnen und Schüler zum Thema „Planeten“, so wird dies deutlich (z.B. Gibt es Leben auf den Planeten?). Sie deuten und fühlen ganzheitlich, nicht sachsystematisch. Zugleich sickern immer mehr fachliche Kenntnisse in das Alltagswissen von Kindern ein. Aus diesen Überlegungen leiten der Verfasser und die Verfasserin Thesen ab, die das heutige Weltbild der Kinder betreffen und betonen, dass Kinder sich in ihren Fragen an komplexen Realitätsausschnitten und Situationen orientieren.

Hinzu kommt die These, dass Kinder in ihrer Zugangsweise auf Neues bereits *wissenschaftsorientiert* sind, was sich in ihrem Problemlösungsverhalten niederschlägt. In den Teilthemen und den methodischen Zugängen spiegelt sich das Spektrum von neun Bezugsfächern wider, die nicht additiv, sondern vernetzt vermittelt werden. Zusammenhänge von Natur, Gesellschaft und Technik verbinden sich mit Dimensionen des Lernens, die Sinneswahrnehmungen, Fühlen, Denken und Handeln umfassen. Damit sind wesentliche Elemente eines integrierten Sachunterrichts beschrieben. Das Konzept zielt auf demokratischen Unterricht, der mit offenem Unterricht einhergeht (u.a. Pluralität, Denken in Alternativen, Kommunikation). Indem das hier vorgestellte Konzept des integrierten Sachunterrichts persönlichkeitsfördernde und sozialrelevante Aspekte fokussiert, leistet es einen Beitrag zur „grundlegenden Bildung“ in der Primarstufe und zu einer demokratischen Unterrichtskultur. Der Aufsatz dokumentiert im Anhang die verwendeten Unterrichtsmaterialien und Interviewpassagen mit Kindern zur sozialkundlichen Dimension.

Ingrid Protes Beitrag stellt die „*Partizipation als Schlüsselqualifikation des Demokratie-Lernens in der Grundschule*“ in den Vordergrund. Partizipation im Kontext von Sachunterricht fasst sie als „Recht der Kinder auf Mitbestimmung und Mitgestaltung beim Lernen und Zusammenleben in der Grundschule“. Partizipation baut sich auf über ‚gewährte‘ Partizipation hin zu aktiver Partizipation. Es folgen eine Reihe von Beispielen aus der Schul- und Unterrichtserfahrung der Verfasserin in Hessen.

In einer weiteren Differenzierung werden *Dimensionen von Partizipation* entfaltet:

- zum einen geht es dabei um die Lernvoraussetzungen der Grundschülerinnen und -schüler, die Demokratie-Lernen unterstützen
- zum zweiten werden kritische Rückfragen an das Konzept (Verfrühung, Überforderung) diskutiert
- zum dritten folgt daraus die Konkretisierung des Konzeptes, das sich an den Menschenrechten und demokratischen Prinzipien orientiert.

Grundlegend basiert das Konzept auf der Parallelsetzung von *Demokratie-Lernen und Offenem Unterricht*. Damit geht es über den Sachunterricht hinaus und kennzeichnet politisches Lernen sowohl als Fachprinzip als auch als Unterrichtsprinzip aller Fächer. Die genannten Bausteine werden abschließend im erweiterten Konzept des „*integrierten Sachunterrichts*“ verortet und – bezogen auf aktive Partizipation – veranschaulicht. Indem Partizipation als Schlüsselqualifikation bereits in der Grundschule eingeübt wird, werden zugleich Impulse für politisches Lernen gesetzt, die nachhaltig Politikinteresse fördern können.

Peter Massing behandelt in seinem Beitrag die „*Politische Bildung durch historisches Lernen im Sachunterricht*“. Im ersten Teil fragt er nach der Bedeutung von politischer Bildung in der Grundschule. Die Klärung von Voraussetzungen bezieht die konzeptionelle Diskussion ebenso ein wie empirische Befunde. Danach bestehen in beiden Feldern Defizite. Die politische *Sozialisationsforschung*, die in den 60er und 70er Jahren Konjunktur hatte, liefert wenige und zudem noch heterogene Ergebnisse. Dennoch legitimiert sich politische Bildung in der Grundschule: zum einen gilt Politik als Teil der Lebenswelt, zum zweiten wird die Aufklärung über latente Sozialisation gefordert.

Der zweite Teil fragt nach dem Zusammenhang von Geschichte, historischem Lernen und politischer Bildung. Die Diskussion zeigt, dass die Bedeutung der Geschichte keineswegs unumstritten ist. Historisches Lernen zielt auf *Geschichtsbewusstsein*, das kategorial in acht Dimensionen konkretisiert wird: das Spektrum reicht von Zeitbewusstsein über politisches Be-

wusstsein bis hin zu Geschlechtsbewusstsein. Damit stehen dem Lehrenden ebenso wie den Schülerinnen und Schülern Instrumente zur Verfügung, um Fragen an die Geschichte zu stellen. Peter Massing erweitert den kategorialen Zugang, indem er die Lernbedingungen (Geschichtsbilder, Lehrerrolle) in seine Überlegungen einbezieht. Im letzten Abschnitt geht es um Methoden historischen Lernens; hier wird die Originalbegegnung favorisiert.

Befunde zur Sozialisation, geschichtsdidaktische Prinzipien und Kategorien sowie methodische Hinweise lassen die *Potentiale historischen Lernens* erkennen; sie legitimieren historisches Lernen zugleich als notwendigen Bestandteil politischer Bildung in der Grundschule.

„Traditionslinien des Sachunterrichts“ arbeitet Tilman Grammes in seinem Beitrag heraus. An vier ausgewählten Beispielen aus der Didaktikgeschichte behandelt er den Aufbau sprachlicher Bedeutungen, die an Unterrichtsszenen aufgezeigt werden.

- Zum ersten Beispiel werden politische Argumentationsgespräche mit Kindern aus der Methodik der ehemaligen DDR anhand eines protokollierten Tonbandes für die Lehrerweiterbildung interpretiert;
- das zweite zielt auf mehrperspektivischen Unterricht, der an einer Fotodokumentation (eine negative und eine positive Sicht auf das eigene Dorf) demonstriert wird;
- im dritten wird eine Gesprächssequenz aus einer dritten Klasse kommunikativ ausgedeutet;
- das vierte hat ein Sprach- und Konflikt-Spiel zur Grundlage („Das Gegenteil reden“).

Die vorgestellten didaktischen Ansätze zeigen Chancen politischer Bildung in der Grundschule, die weniger an „Weltverbesserern“, dafür mehr an reflexiv-skeptischen Demokraten orientiert sind. Die dokumentierten Materialien geben darüber hinaus Anregungen für eigene sozialwissenschaftliche Unterrichtsreihen im Sachunterricht.

Georg Weißeno stellt in seinem Beitrag die Frage, ob das didaktische Konzept der „Lebensweltorientierung“ für die politische Bildung in der Grundschule geeignet sei. Ausgangspunkt seiner Überlegungen bildet ein Interview mit einer Schülerin in der 4. Klasse, in dem es um deren Wissen über und Verstehen von Politik geht. Der Befund: Politik ist Teil der Lebenswelt dieser Grundschülerin.

Dann kritisiert der Verfasser die Ersetzung politischen Lernens durch soziales Lernen. Diese Kontroverse führt zum Kern des sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts. Während soziales Lernen in der Lebenswelt angesiedelt ist, muss man für politisches Lernen die Lebenswelt verlassen. Aus die-

ser Kritik an einer einseitigen Orientierung an einer vorpolitischen Kind- bzw. Lebensweltorientierung, die sich im Bewusstsein der Lehrenden, in Lehrplänen, in Schulbüchern, aber auch in didaktischen Konzepten (Beispiel: Wasser) widerspiegelt, entwickelt Georg Weißeno Ansatzpunkte eines politischen Lernens in der Grundschule: politischen Vorstellungen aus der Lebenswelt können mit politischen Begriffen und politischem Wissen angereichert werden. „Erfahrung ist angewiesen auf Reflexion und Strukturierung.“ Das gemeinsame Sprechen über die politische Wirklichkeit verschafft den Kindern einen ersten Zugang zu der abstrakten politischen Welt. Im Konzept des mehrperspektivischen Unterrichts aus den 70er Jahren lassen sich derartige Ansatzpunkte rekonstruieren und mit Elementen der „veränderten Kindheit“ verzahnen. Ohne solche Erweiterungen bleibt die Lebensweltorientierung für die politische Bildung in der Grundschule nur begrenzt geeignet.

Karin Kroll's Beitrag stellt „*Frauenbilder*“ und „*Männerbilder*“ gegenüber. Zunächst wird darauf verwiesen, dass solche Leitbilder auch trotz Annäherung der Geschlechter nachhaltig wirksam seien. Unter Hinweis auf feministische Forschungsergebnisse grenzt Karin Kroll ihr Thema auf die *Unterrichtskommunikation* ein. Anhand von qualitativen Befunden der empirischen Unterrichtsforschung wird deutlich, dass Frauenbilder und Männerbilder zur Ausgrenzung von Schülerinnen, zur „unsichtbaren Schülerin“ führen können. Erst auf der Grundlage von Kommunikations- und Interaktionsanalysen lassen sich „Fallen“ in Rollenspielen entdecken. Die Interpretation problematischer *Szenen* aus dem Politikunterricht wird ergänzt durch ein „Beispiel gelungener Geschlechterdemokratie“ aus der Grundschule. Im Mittelpunkt des Beitrags stehen Passagen aus einer 3. Klasse zum Thema: „Jungen und Mädchen – früher und heute“. Im Ergebnis wird von der Lehrerin eine „*konversationelle Gleichheit*“ hergestellt. Die Folgerungen für den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bestehen darin, nicht nur enge Klischees von Jungen und Mädchen zu vermeiden, sondern den Schülerinnen und Schülern sehr unterschiedliche Angebote zur Geschlechteridentität zu unterbreiten, Denkverbote nicht zuzulassen und Rollen spielerisch auszuprobieren. Weiblicher Gesprächsstil hier zu nutzen, könnte die Verständigung zwischen Jungen und Mädchen unterstützen und demokratische Teilhabe und demokratische Werte einüben.

Ingrid Weißmann geht in ihrem Beitrag der Frage nach: „*Gewaltpräsentation – ein Thema für die Grundschule?*“ Nach der Kritik an der medialen Inszenierung des Gewaltthemas werden empirische Befunde vorgestellt, die die Wirksamkeit präventiver Maßnahmen belegen. Aus der Vielzahl von Ansät-

zen legt die Verfasserin den Schwerpunkt auf *kontextbezogene Konzepte*, die die gesamte Schulkultur betreffen. Die Beispiele konzentrieren sich auf die Grundschule; implizit wird zugleich die herkömmliche Bedeutung von sozialem Lernen deutlich ausgeweitet. Die Gestaltung des Schullebens, die Öffnung von Schule sowie die Reflexion und Urteilskompetenz steigern die soziale Wahrnehmung, fördern die Gruppenintegration und unterstützen die Lernkultur. Die vier behandelten konzeptionellen Ansätze (Leitideen, Empfehlungen, Strategien) konkretisieren nicht nur die Ziele schulischer Prävention, sie können sich auch auf schulische Erfahrungen ebenso berufen wie sie methodische Anregungen zur Unterrichtsgestaltung anbieten können.

Im Ausblick benennt Ingrid Weißmann die notwendigen *Differenzierungsmomente*: Prävention muss sich auf unterschiedliche Gewaltphänomene (psychische, physische, strukturelle Gewalt) und auf verschiedene Ebenen (Einzelschüler/in, Klasse, Schule, Familie, peer group) beziehen, erst dann erscheint „*Prävention als Entwicklung der Schulkultur*“ möglich. Im Spannungsfeld von ‚importierter‘ Gewalt und der gewaltunterstützenden Qualität von Schule selbst relativieren sich zwar die Einflusschancen der Schule, dennoch bleibt es Aufgabe der Lehrenden und der Schülerinnen und Schüler, die genannten Konzepte zu erproben, um sich tendenziell der ‚gewaltfreien Schule‘ anzunähern.

### *Forschungsfelder*

Hiroyuki Kuno, Dozent an der Pädagogischen Hochschule in Aichi, stellt in seinem Beitrag die *Unterrichtsforschung in Japan* vor. Der erste Teil gibt einen Überblick über die verschiedenen *Phasen* der Unterrichtsforschung von 1920 bis heute. Der Bogen an Konzepten reicht von alltäglichen Notizen der Lehrer zu ihrem Unterricht (Tagebuch) bis zur ethnographischen Dokumentation und Interpretation, bei der die Interaktion und Kommunikation im Klassenzimmer im Vordergrund steht. Die jeweiligen Phasen werden anhand von kurzen Dokumenten illustriert.

Im zweiten Teil analysiert Hiroyuki Kuno ein *Unterrichtsbeispiel* aus dem Feld der *Social Studies*: es geht um einen traditionellen Betrieb in der Region Aichi. Die Unterrichtssequenz umfasst 10 Phasen, deren Darstellung die Unterrichtsstrategie des Lehrers ebenso erkennen lässt wie die Forschungsaufgaben der Schüler. Neben dem Unterrichtsentwurf stellen Schülerhefte eine Materialbasis für die Auswertung dar. In der graphisch aufbereiteten *Unterrichtsstruktur* werden Bausteine forschenden Lernens deutlich. Zu den

in Japan bevorzugten qualitativen *Methoden* zählen zum einen das Unterrichtsprotokoll, die Schülerhefte, der Sitzplan und die Auswahl von „marked students“, d.h. einer kleinen Gruppe, an deren Beteiligung und Beiträgen der Lernprozess der Klasse erfasst und dokumentiert wird. Gerade mit dem zuletzt genannten methodischen Vorgehen lassen sich gezielt Prozesse aus der komplexen Unterrichtsrealität interpretieren. Zu jedem dieser methodischen Varianten, die sich wechselseitig ergänzen, werden Beispiele kurz skizziert.

Der Beitrag endet mit einer *Zwischenbilanz* der Fachunterrichtsforschung in Japan. Die aufgezeigten Schwerpunkte und Methoden bieten Anregungen und Potentiale, die für eine international vergleichende Fachunterrichtsforschung genutzt werden können. Die Einrichtung von „attached school“ (also von Schulen, die Universitäten als Versuchsschulen angegliedert sind), die gezielte Auswahl von „marked students“ (ausgewählten Schülerinnen und Schülern) zur gezielten Unterrichtsbeobachtung und die didaktischen Konzepte der „integrated studies“ (fächerübergreifendes Lernen) bieten bildungspolitische und didaktische Ansatzpunkte, die auch für den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht in Deutschland weiterführende Impulse liefern können.

Unter dem Titel „*Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht – qualitativ erforscht*“ entwickelt Hans-Werner Kuhn einen Vorschlag zur Analyse von Alltagsunterricht. Vorliegende Ansätze erscheinen inhaltlich und methodisch unzureichend. Das Konzept wird unter der Bezeichnung „*Politikdidaktische Hermeneutik*“ vorgestellt und in den drei Grundbegriffen: Politik, Didaktik und Hermeneutik verankert. Der ‚fremde‘ Blick auf Sachunterricht und die Suche nach gegenstandsadäquaten Verstehens- und Interpretationsverfahren bilden den Rahmen: anhand von *zwei Szenen* aus einem Tagespraktikum und einem Hauptseminar wird die Leistungsfähigkeit einer fachdidaktischen Interpretation konkretisiert.

Ein Exkurs zum *Forschungsstand* skizziert aktuelle Studien zum Sachunterricht, wobei nicht nur Fragen des sozialen und politischen Lernens, sondern auch des Gesellschaftsverständnisses von Kindern thematisiert werden.

Die politikdidaktische Hermeneutik verknüpft in einer *zweidimensionalen Matrix* fachwissenschaftliche, fachdidaktische und fachmethodische Aspekte mit den Stufen der Hermeneutik, die von Verstehen über Auslegen zum Anwenden führen. Die technische Aufzeichnung von Unterricht (Video, Tonband), die Erstellung von Transkripten und die fachdidaktischen Fragestellungen ermöglichen zusammen Mikroanalysen: sowohl für Wissenschaftler/innen als auch für Fachlehrer/innen bildet die „hermeneutische Kompetenz“ eine Basisqualifikation. Sie unterstützt die Wahrnehmungs-, Planungs-

und Handlungskompetenz. Abschließend wird nach der Bedeutung qualitativer Unterrichtsforschung für die Lehrerbildung gefragt: perspektivisch kann daraus ein Baustein gestaltet werden, der zur *Professionalität* der Studierenden beiträgt.

Carla Schelles Beitrag problematisiert die Frage: *Wie lassen sich politische Lernprozesse in der Grundschule beobachten?* Sie unterbreitet „Vorschläge zur Dokumentation und Auswertung von Lernsituationen im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht“ (Untertitel). Zu Beginn wird die Titelfrage als systematisch falsch gestellt zurückgewiesen, allerdings nur, um sich ihr auf differenziertere Weise zu nähern: beobachten ließe sich allenfalls Verhalten, Handlungsabläufe und Strukturierungsprozesse. Um überhaupt die Komplexität von Unterricht angemessen zu analysieren, seien drei Voraussetzungen notwendig: eine systematische fachbezogene Fragestellung, theoretischer Hintergrund und eine spezifische Auswertungsmethode. Die Darstellung konzentriert sich auf ein methodisches Instrumentarium, das ergänzt wird durch ein Auswertungsverfahren. Nach Hinweisen zum Forschungsprozess erfolgt eine nähere Bestimmung dessen, was *qualitative Unterrichtsforschung* ausmacht. Aus einer hermeneutischen Beobachtungshaltung, die Verstehen und Rekonstruieren umfasst, können Lehrproben, Alltagsunterricht und Praktikumsstunden untersucht werden. Die Hospitation als „teilnehmende Beobachtung“ stellt eine Möglichkeit dar, Feldprotokolle über Handlungssituationen mit Schülern zu erstellen. Dabei filtere der „*fachdidaktische Blick*“ die individuelle Wahrnehmung. Bei technischer Dokumentation (Tonband/Video) bestehe die Möglichkeit, handlungsentlastend und distanziert immer wieder Sequenzen einer Mikroanalyse zu unterziehen – bis hin zur Arbeit mit Transkripten (Wortprotokollen).

An einer „Übungs“-Szene sowie einer knappen Unterrichtspassage wird der sequenzielle Zugang der Objektiven Hermeneutik skizziert. Hier fließen Erfahrungen mit Seminaren der Lehrerbildung ebenso ein wie Erfahrungen mit Schulentwicklungsprojekten. Carla Schelle plädiert für eine kombiniertes Verfahren mit handschriftlichen Protokollen und technischen Aufzeichnungen ausgewählter Unterrichtsstunden. Sie diskutiert problembezogen die Vor- und Nachteile der verschiedenen Verfahren und den Zusammenhang mit politikdidaktischen Prinzipien (z.B. Erfahrungs- und Schülerorientierung).

Der Beitrag eignet sich als Einführungstext für die teilnehmende Beobachtung von Praktika in Schulen, für Hospitationen und Lehrproben in der 2. Phase der Lehrerbildung ebenso wie für politikdidaktisch motivierte Projekte zur Unterrichtsforschung in der Grundschule.

Der Beitrag von Andrea Moll trägt den Titel: „*Sachunterricht als Ort politisch-gesellschaftlicher Gespräche*“. Damit wird bereits eine Zielsetzung angedeutet, die den Artikel durchzieht: die Möglichkeit und die Notwendigkeit, über politische und gesellschaftliche Probleme im Unterricht zu kommunizieren. Hintergrund bildet die Dissertation von Andrea Moll zum „Gesellschaftsverständnis von Grundschulern“, die anhand von gesellschaftlichen Schlüsselproblemen das *kindliche Gesellschaftsbild* untersucht. Den Ausgangspunkt des Beitrags stellt eine Unterrichtssituation nach den Terroranschlägen am 11. September 2001 in den USA dar. Nicht zufällig werden die Kinderäußerungen im Fach Religion klassenöffentlich bearbeitet, nicht zufällig wird an der Schule der Verfasserin nur in zwei von sieben Klassen ein solches Gespräch geführt, obwohl entsprechende Bedürfnisse der Kinder offensichtlich waren.

Anschließend wird der Forschungsstand zur Frage: „Denken Kinder politisch?“ skizziert, wobei insbesondere Hinweise zur Wahrnehmung und Verarbeitung politisch-gesellschaftlicher Probleme formuliert werden. Eingebettet in die politische Sozialisation werden Teilmomente der Entwicklung moralischer und politischer Vorstellungen von Kindern dargestellt. Hier kommt im methodischen Arrangement die kommunikative Seite wieder zum Tragen: die *Interviews* mit den Grundschülerinnen und -schülern basieren auf Impulsgeschichten, die Äußerungen werden qualitativ gedeutet. Hierbei geht es um die Kenntnis gesellschaftlicher Tatbestände, die Bildung gesellschaftlicher Begriffe, das Denken in gesellschaftlichen Zusammenhängen und die moralische Urteilsbildung. Dann folgen Impulsgeschichten und Interviewpassagen zur Berufswelt, zur Rolle des Geldes und zur sozialen Gerechtigkeit; exemplarisch wird das Feld der „Arbeitslosigkeit“ genauer dargestellt.

Der letzte Teil fragt danach, wie solche Forschungsansätze in didaktische und methodische Konzepte des Sachunterrichts weiter gedacht werden können. Die Äußerungen der Kinder aus 2., 4. und 6. Klassen zeigen nicht nur deren kognitive Entwicklung, sondern verweisen auch auf prozessorientiertes Denken und vielperspektivische Wahrnehmung, die zur Ausdifferenzierung des Politik- und Gesellschaftsbildes genutzt werden können – im Dialog und in realen Begegnungen.



### *Methoden*

Den Komplex der „*Methoden*“ eröffnet Dagmar Richter mit einem Beitrag zum „*Politisch-ästhetischen Lernen im Sachunterricht*“. Im Zentrum steht eine qualitative Verknüpfung von politischem Lernen (das sich an politikdidaktischen Zielen und Kategorien orientiert) mit ästhetischem Lernen (das sich auf Kunstobjekte bezieht). Zwischen beidem existieren kategoriale Überschneidungen insofern gemeinsame Ziele und Lernwege aufgewiesen werden können.

Hervorgehoben wird für das Politische und die Kunst die Kategorie der *Differenz*. Hieraus resultiert die These, das ästhetische Lernen fördere die Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit Pluralität und Vielfalt in der heutigen Gesellschaft. Indem Kunst irritiere, stützig mache oder ratlos, oder auch provoziere, biete sie für Kinder besondere Lernchancen („Erfahrungswiderstand“). Im kommunikativen Austausch können besser oder schlechter begründete Interpretationen entworfen werden. Sie zeigen kulturell unterschiedliche Rezeptionsperspektiven auf. Politisch-ästhetisches Lernen zielt auf die Förderung von *Wahrnehmungsfähigkeit* für soziale und kulturelle Zusammenhänge. Auch in der medial vermittelten und inszenierten Politik gilt es, Mechanismen und Symbole zu entschlüsseln. Hinzu komme differenziertes Denken (durch Pendeln zwischen Sprache und Bildern), Urteilsfähigkeit und Methodenlernen.

Die Verknüpfung von Kinder, Kunst und Politik verdeutlicht Dagmar Richter an einer exemplarischen Bildinterpretation. Das Kunstwerk „*Sitzen des Kind (Flüchtlingskind)*“ 1952 von Otto Dix wird als Beispiel für Gegenwartskunst ausgewählt, die für Grundschulkinder besonders geeignet sei. Indem der Prozess der ästhetischen Rezeption konkretisiert wird, lassen sich methodische Zugänge im Sachunterricht nachvollziehen; als Impuls, Suchbewegungen zu initiieren, können ästhetische und politische Fragen, Anschauungen und Urteile ausgetauscht werden, ohne dass dieser Prozess durchgängig planbar wäre. In der Verknüpfung von *Kunst und Politik* markiert der Beitrag Potentiale fächerübergreifenden Arbeitens im Sachunterricht; zugleich regt er dazu an, diese Zusammenhänge auf weitere Beispiele künstlerischen Schaffens zu übertragen.

Gabriele Metzler entwickelt in ihrem Beitrag grundlegende Einblicke in „*(N)euere Lernwege und kreative Methoden im Heimat- und Sachunterricht*“. Ausgehend von einer Problemanalyse (Jugendliche ohne Abschluss, Lesedefizite) fragt die Autorin, wie die Grundschule durch kreativitätsförderndes Lernen dem Versagen entgegenwirken könne. Dem Sachunterricht könne

hierbei eine „Schlüsselrolle“ zukommen. Vielfach bilden Interessen der Kinder in diesem Alter bereits Ansatzpunkte für spätere Berufs- und Lebenswege. An anschaulichen *Beispielen* werden kreativitätsfördernde Potentiale des Sachunterrichts aufgezeigt. Werden Erfahrungen gedeutet, so zeigt sich vielfach eine dualistische Weltsicht, die kreativem Denken entgegensteht. Kreativität setzt „Entlernen“ ebenso voraus wie Zukunftsorientierung. Beides kann lineares Denken überwinden, wie es besonders im Lernfeld Dritte Welt anzutreffen ist. Problematisch erscheint eine konsensfähige *Definition*, was „kreativ“ eigentlich meint: das Produkt, den Prozess, die Person oder bestimmte Umweltbedingungen? Die in verschiedenen Exkursen herangezogenen Beispiele und Berufsfelder verdeutlichen die Breite der Fragestellung. Befunde der internationalen Kreativitätsforschung (z.B. Das nur auf reiner Intuition basierende Aha-Erlebnis ist ein Mythos) bieten eine vielfältige Grundlage, um nach den Chancen schulischer Lernprozesse zu fragen. Hinzu kommt, dass Kreativität eng mit Kindheitserlebnissen verwoben ist (Schlüsselerlebnisse) und vielfach nur verschüttet wird.

Die Folgerungen aus den angeführten Beispielen (u.a. Einstein, Ghandi) betonen den Prozess und die kreative Person. Anschließend werden detailliert *Strategien und Methoden* beschrieben, die auf den Sachunterricht weiter gedacht werden können. Schülerfragen (Beispiel: Wetter) können Ausgangspunkt einer intensiven Auseinandersetzung sein. Brainstorming, Fantasie-reisen, kreatives Schreiben, Neun-Punkt-Methode, Methode 66, Rollenspiel (Flüssigwerden von Identitäten), Stolperstein-Methode – ein breites Spektrum von Kreativitätstechniken wird am Ende des Beitrages entfaltet. Eigene Grenzziehungen im Denken und Handeln kommen in Bewegung („Flow“ erleben). Pädagogisch gewendet bedeutet dies: „Lernen, Lernprozesse zu ‚Schöpfung‘, zu ‚Glück‘ bzw. ‚flow‘ für die Kinder werden zu lassen, darin liegt die eigentliche Herausforderung für engagierte, kreativitätsorientierte Lehrer/innen.“ Vor diesem Hintergrund stellt sich die Grundfrage, wie der Sachunterricht in der Grundschule angelegt sein kann, um im schöpferischen Prozesse ein künstlerisches Produkt zu gestalten, das die Autonomie des Kindes zum Ausdruck bringt.

Friedrich Gervé thematisiert „*Formen selbstbestimmten Lernens in der Grundschule*“ im Kontext der Öffnung von Unterricht. Unterschiedliche Lernwege, handelnder Umgang mit Lernmaterialien, individuelle Aneignungsformen und interessenbezogene Auswahlentscheidungen bilden die Bausteine dieses Konzeptes. Die ausgeprägte *Differenzierung* der Unterrichtsarbeit bedeutet einerseits Entlastung der Lehrerinnen und Lehrer, andererseits aber auch Unsicherheit. Vorbereitete Lernumgebungen sichern die

inhaltliche und didaktische Qualität des Unterrichts. Der Autor betont die veränderte Grundausrichtung schulischen Lernens, die Ziele wie „Emanzipation, Selbständigkeit, Verantwortung, Teamfähigkeit oder demokratisches Denken“ einschließt – ein deutlicher Hinweis darauf, dass dieses Konzept für den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht anschlussfähig ist. Die unterschiedlichen Varianten werden im zweiten Teil am *Lernen an Stationen*, am *Wochenplan*, der *Freien Arbeit* und dem *Projekt* demonstriert.

Den Abschluss bilden zwei weiterführende Abschnitte:

- der erste befasst sich mit den *Schwierigkeiten*, die aus einer veränderten Unterrichtskultur resultieren können (z.B. Interessen- und Rollenkonflikte);
- der zweite wendet diese Kritik konstruktiv, indem er *Schritte in die Praxis* benennt. Hierbei spielen die Haltungen der Beteiligten ebenso eine Rolle wie geeignete Lernmaterialien.

Kommt beides zusammen, so entstehen in der Grundschule Lernwerkstätten, in denen mit selbstbestimmtem Lernen experimentiert werden kann.

Den Abschluss des Readers bildet der Beitrag von Siegfried Thiel zur „*Zusammenarbeit von Natur- und Sozialwissenschaften im Sachunterricht*“. Er diskutiert die grundsätzlichen Probleme einer Zusammenarbeit auf strukturellem Gebiet ebenso wie in curricularen Konzepten. Die Zuspitzung auf den Sachunterricht erfolgt auf *drei Feldern*: zunächst wird der Zusammenhang von Sachunterricht und Lehrerbildung an der Hochschule thematisiert; Fachegoismen und tradierte Strukturen erschweren ein produktives Verhältnis. In dieser Bestandsaufnahme langjähriger eigener Erfahrung wird ein Konzept des Autors für den Sachunterricht deutlich, das sich als ‚grundlegende Bildung‘ versteht und auf ‚lebensnahes, handlungsorientiertes Lernen‘ abzielt. Zugleich werden überkommene Gegensätze zwischen Einzelfächern und Integrationskonzepten kritisch relativiert.

Der Lehrplan bildet das zweite Feld, in dem die Auseinandersetzung stattfindet. Mehrperspektivischer Unterricht (Giel) und didaktische Netze (Kahlert) sind zwei Konzepte, die – entwicklungsfähig – der eigenen Vorstellung von Sachunterricht nahe kommen. Im dritten Feld, der Öffentlichkeit, werden weitere Probleme deutlich: das Denken in Schulfächern dominiert die bildungspolitische Diskussion, integrative Konzepte sind schwer zu vermitteln.

Am Ende des Beitrags werden *Aufgaben* des Sachunterrichts formuliert, die zur Reduktion der skizzierten Probleme führen können. Aus der Perspektive der Grundschülerinnen und -schüler ergeben sich natur- und sozialwissenschaftliche *Fragen* „fast von selbst“. Daraus wird für die Ausbildung an

der Hochschule gefolgert, die ergänzende Funktion beider Fächergruppen strukturell zu verankern und in der Kooperation der Fachvertreter stärker zu berücksichtigen.

Mit diesem Beitrag schließt sich der Kreis der in diesem Reader vorgestellten Konzepte.

Sichtet man die Literatur zum „sozialwissenschaftlichen Sachunterricht“, so gibt es in letzter Zeit einige Publikationen, die dieses Feld didaktisch und methodisch neu ausleuchten. Ich möchte vier Bücher herausgreifen, zwei fokussieren die Didaktik („Wie passen ‚große Politik und kleine Kinder‘“ (Dagmar Richter) zusammen?), eines die Methoden und ein weiteres die Forschungskonzepte im Sachunterricht<sup>1</sup>:

- (1) Das Buch von Peter Herdegen trägt den Titel: „Soziales und politisches Lernen in der Grundschule“ (1999). Es kann als Indiz dafür genommen werden, dass in der politikdidaktischen Diskussion die Grundschule nicht weiter marginalisiert und ausgeklammert wird. Indem die Voraussetzungen der grundlegenden Bildung berücksichtigt werden, kann auch die Sozialisationsforschung als das eine Bezugssystem der politischen Bildung wieder auf ihre Beiträge befragt werden.
- (2) Das Buch von Dietmar von Reeken zum „Politische(n) Lernen im Sachunterricht“ (2001) beginnt mit der Frage: Was ist Politik? und stützt sich dabei auf essentials der Politikdidaktik wie den Beutelsbacher Konsens oder den Politikzyklus. Ein breites Spektrum an Inhalten weist er ebenso auf wie spezifische Methoden und Medien, die die Lernpotentiale des sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts deutlich machen. Kinder sind direkt mit Politik konfrontiert, in bestimmten Situationen von Politik betroffen, insgesamt schon in die politische Sozialisation einbezogen. Die beiden Monographien von Herdegen und von Reeken begründen die Notwendigkeit sozialen und politischen Lernens aus den veränderten Sozialisationsbedingungen, aber auch aus den Ansprüchen einer demokratisch verfassten Gesellschaft. Sie kritisieren Forschungsdefizite beim Gesellschaftsbild von Grundschülerinnen und -schülern und fordern einen kategorialen und handlungsorientierten Sachunterricht.

---

<sup>1</sup> Herdegen, Peter: Soziales und politisches Lernen in der Grundschule. Grundlagen – Ziele – Handlungsfelder. Ein Lern- und Arbeitsbuch, Donauwörth 1999; Reeken, Dietmar von: Politisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise, Baltmannsweiler 2001; Reeken, Dietmar von (Hrsg.): Handbuch Methoden im Sachunterricht, Baltmannsweiler 2003; Spreckelsen, Kay u.a. (Hrsg.): Ansätze und Methoden empirischer Forschung im Sachunterricht, Bad Heilbrunn 2002

- (3) Das „Handbuch Methoden im Sachunterricht“ (2003), herausgegeben von Dietmar von Reeken, enthält 31 Beiträge, die auch spezifisch sozialwissenschaftliche Methodenkonzepte darstellen, wie z.B. Befragung und Zeitzeugenbefragung, Biographisches Lernen, Fallbezogenes Lernen, Arbeit mit Filmen, Arbeit mit historischen Quellen, Zukunftswerkstatt. Einige Beiträge versuchen auch, Brücken zwischen dem naturwissenschaftlich-technischen und dem sozialwissenschaftlichen Sachunterricht zu bauen.
- (4) Den aktuellen Stand zu „Ansätze(n) und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht“ markiert ein Band, der von Kay Spreckelsen, Kornelia Möller und Andreas Hartinger herausgegeben wird (2002). Für unseren Zusammenhang sind besonders die Befunde zum Sozialen Lernen (Petillon/Laux 2003, 174-184) sowie die Beiträge zu qualitativen Methoden von Interesse.

In der bildungspolitischen Diskussion zur Lehrerbildung spielt „forschendes Lernen“ im Studium eine wesentliche Rolle; es kommt darauf an, diesen Anspruch in konkreten Projekten im Zusammenhang mit Lehrveranstaltungen, Praktika und Examensarbeiten einzulösen. Die Auseinandersetzung mit qualitativen Methoden der Unterrichtsforschung scheint hier besondere Chancen zu eröffnen (u.a. Unterrichtsbeobachtungen, Videodokumentationen, Transkripte, Biographische Interviews, Rekonstruktive Interpretationen).

## Perspektiven

Von zwei Seiten lässt sich sozialwissenschaftlicher Sachunterricht rechtfertigen: sozusagen „von unten“ durch die Ergebnisse der *Sozialisationsforschung* und sozusagen „von oben“ durch die Norm der *Demokratie*. Diese Legitimation scheint in einem diametralen Gegensatz zur unterrichtlichen Praxis zu stehen. Im Alltagsbewusstsein der Lehrenden spielen politische Inhalte nur eine marginale Rolle.

Während *soziales Lernen* konsensfähig ist, gilt *politisches Lernen* als umstritten. Belegt wird diese Aussage durch ein empirisches Datum: Beck/Scholz finden nur ein „politisches Thema“ in 1500 Seiten Forschungsprotokoll und dies wird noch fachfremd unterrichtet – punktueller Gelegenheitsunterricht – mehr nicht.

Neben diesen Praxisdefiziten existieren *Theoriedefizite*: in der Forschung und in den didaktischen Konzepten. Die Defizite in der Sozialisationsfor-

schung führen dazu, „dass wir heute über die politische Sozialisation von Grundschulkindern zumindest aus entsprechenden empirischen Forschungen kaum etwas wissen“ (von Reeken 2001, 18).

Ein weiteres Indiz liegt in der Tatsache, dass grundlegende politische Kategorien wie Macht und Herrschaft selten in Unterrichtsbeispielen thematisiert werden.<sup>2</sup> Außerdem sind Erkenntnisse zum kindlichen Politikverständnis ebenso Mangelware wie aktuelle Studien zum kindlichen Gesellschaftsbild.<sup>3</sup>

Die Beiträge des Readers ergeben in ihrer Gesamtheit ein durchaus vielfältiges und buntes Bild dessen, was die Klammer „sozialwissenschaftlicher Sachunterricht“ zusammenhält. Sie deuten damit zugleich Aufgaben an, die sich für eine Fachdidaktik „Sachunterricht“ stellen:

- ein Arbeitsfeld liegt in der Ausformulierung didaktischer Konzepte, wobei offen ist, ob es zu einer Renaissance der Heimatkunde kommt, ob wissenschaftsorientierte Konzepte wieder belebt oder ob mehrperspektivische Lernwege favorisiert werden. Eine Herausforderung bildet der integrative Anspruch des Faches, sowohl was didaktische Prinzipien (Kindorientierung, Wissenschaftsorientierung) anbelangt als auch was die Integration von sozialwissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Dimensionen des Sachunterrichts betrifft;
- ein weiteres Feld betrifft die Forschungen zum Sachunterricht; hier interessiert nicht nur das Methodenrepertoire von Lehrerinnen und Lehrern, nicht nur das faktische Kerncurriculum des Faches, sondern auch die Politik- und Gesellschaftsbilder der Lehrenden und der Grundschul Kinder. Den alltäglichen Sachunterricht zu beobachten, qualitativ zu erforschen, didaktische und methodische Probleme zu identifizieren könnte dazu beitragen, die verkürzte Entgegensetzung von Theorie und Empirie zu vermeiden. Der konkrete Unterricht bietet zu viele Ansatzpunkte für didaktische Fantasie, als dass man sie einfach übergehen könnte.

---

<sup>2</sup> Zum Inhaltsfeld: Macht/Herrschaft schreibt von Reeken: „Veröffentlichte Unterrichtsbeispiele gibt es hierfür meines Wissens kaum – das Thema ist offensichtlich, abgesehen von der kurzen Phase der frühen 1970er Jahre, kaum als Gegenstand des Sachunterrichts wahrgenommen worden“ (2001, 82).

<sup>3</sup> Eine Ausnahme: Gesellschaftliche Schlüsselprobleme im Bewusstsein von Grundschulkindern hat Andrea Moll (2001) in ihrer Dissertation untersucht; vgl. dazu ihren Beitrag in diesem Reader.

- Die Beiträge des Methodenkapitels weisen über ein isoliertes Methodenverständnis hinaus: sowohl auf interdisziplinäres Lehren und Lernen als auch auf innovative Methoden, die den Unterricht bereichern.

Aus den skizzierten Perspektiven lassen sich für die *Lehrerbildung* dann Konsequenzen ziehen, wenn die nacheinander vorgestellten Arbeitsfelder miteinander verknüpft werden. Wenn es richtig ist, dass sich didaktisches Denken als „vernetztes Denken“ erweist und sozialwissenschaftliches Denken etwas mit gesellschaftlichen Phänomenen zu tun hat, über die eine kritische Aufklärung betrieben wird, dann können abschließend zumindest zwei Teilmomente der Ausbildung genannt werden, die der Professionalisierung zu gute kommen:

- zum einen die „hermeneutische Kompetenz“ als Fähigkeit, gesellschaftliche Phänomene für sich (und für die Grundschul Kinder) zu deuten, verstehbar zu machen und aktiv mitzugestalten;
- zum zweiten die Vernetzung von didaktischen Konzepten, Forschungsfeldern und Methoden, wobei erst aus dieser Vernetzung eigene Ideen, Begründungen und Entscheidungen für variable Lernwege resultieren - im Interesse der Grundschul Lehrerinnen und Grundschul Lehrer und im Interesse des Gegenstandes Gesellschaft und Politik.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Vgl. hierzu den „Perspektivrahmen Sachunterricht“ der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU), Bad Heilbrunn 2002.

---

Siegfried George / Nicole Henrich

## Integrierter Sachunterricht als Konzept und in der Praxis

Der Aufsatz ist ein leicht verändertes Vortragsmanuskript. Er enthält (a) ein Theoriekonzept über den integrierten Sachunterricht und (b) dessen Anwendung im Rahmen des *Unterrichtsprojektes „Planeten“* eines dritten Schuljahres. Autorin und Autor zeichnen für den gesamten Aufsatz gemeinsam verantwortlich; die unterrichtliche Erprobung des Konzeptes lag aber in den Händen von Nicole Henrich.

### **1. Begriffliche Abgrenzungen: integrativ, fächerübergreifend, vielperspektivisch**

Sachunterricht ist ein *Kernfach* in der Grundschule. Er ist so wichtig wie Deutsch, Rechnen und die anderen Fächer. Viele Lehrer und Lehrerinnen halten ihn sogar für den wichtigsten Lernbereich in der Grundschule. In ihm soll die Auseinandersetzung mit der natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt stattfinden. Lesen, Schreiben, Rechnen haben für diese Wahrnehmung und Aneignung der Welt eher dienende Funktion.

Im Gegensatz zu anderen Fächern der Grundschule hat Sachunterricht nicht nur eine Bezugswissenschaft. Seine wissenschaftlichen Grundlagen bezieht er sowohl aus (a) Naturwissenschaften: Biologie, Physik, Chemie, Technik als auch aus (b) Gesellschaftswissenschaften: Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde. Diese Vielzahl der Bezugsfächer macht es unabweislich, nach integrativen Elementen der Fächer zu suchen und diese im Unterricht zu vermitteln.

Ein aus dieser Überlegung heraus entwickeltes Konzept ist der *integrative Sachunterricht*. Was darunter verstanden werden kann, ist in der grundschuldidaktischen Diskussion nicht eindeutig bestimmt (vgl. Löffler, G. u.a., 2000). Wir stützen uns auf ein Manuskript von Ingrid Prote aus dem Jahr 1993, das sie im Rahmen einer Ringvorlesung an der Universität Gießen vorgetragen hat (Prote, I. 1993).



Ein weiteres Konzept von Sachunterricht berücksichtigt Aspekte, die in den Fächern Deutsch, Mathematik, Kunst, Musik, Sport, Religion für das Verständnis sachunterrichtlicher Themen von Bedeutung sind. Dies ist die Grundlage für einen *fächerübergreifenden* Unterricht.

Schließlich gibt es in der Grundschule auch Kinderfragen, die nur schwerlich einem der traditionellen Fächer zuzuordnen sind. Auch diese Probleme haben ihre Berechtigung. Einen großen Teil solcher Fragen stellen philosophische Kinderfragen dar, wie z.B. ein dreijähriges Mädchen beim Anblick einer toten Maus gefragt hat: Wo ist das Leben hingegangen, wenn die Maus jetzt tot ist?

Kinder bringen viele Perspektiven in den Unterricht. Deshalb kann man ihn *vielperspektivisch* nennen (vgl. Köhnlein, W. u.a. 1999). Der Begriff Vielperspektivität ist ein Oberbegriff für integrierten Sachunterricht, fächerübergreifenden Sachunterricht und weitere Fragen, die in der Grundschule keinem der Fächer zuzuordnen sind.

## **Kinder denken vielperspektivisch**

Dass mit diesen begrifflichen Unterscheidungen tatsächlich auch die Denkweise der Kinder erfasst werden kann, zeigte sich im Unterricht von Nicole Henrich. Sie hat beim Thema „Planeten“ die Fragen der Kinder zur Grundlage der Bearbeitung gemacht. Einige dieser *Fragen* waren:

- Ist das Universum unendlich?
- Gibt es außer unserem Weltall noch weitere Weltalle?
- Warum geht das Licht der Sonne nicht aus?
- Gibt es Leben auf den Planeten?
- Wie ist das Universum entstanden?
- Hat der Sonntag und der Montag etwas mit Sonne und Mond zu tun?
- Wenn die Erde rund ist, warum fallen die Menschen, die unten sind, nicht runter?

Im Religionsunterricht, wo „Planeten“ auch Thema war, wurde dann gefragt:

- Wohnt Gott im Universum?
- Besteht er aus Luft und Liebe?
- Ist Gott Energie?
- Hat Gott eine Frau?

Die *Kinderfragen* sind ein Ausdruck ganzheitlichen Denkens und Fühlens. Sie entstammen nicht fachwissenschaftlichem Denken, sondern drücken die Wissbegierde der Kinder aus, die sich im Leben orientieren wollen. *Integrativ* ist z.B. die Frage: Gibt es Leben auf den Planeten? Biologische, physikalische, chemische Kenntnisse sind zur Beantwortung erforderlich. Aber in dem Interesse am Leben auf den Planeten zeigt sich auch eine Übertragung der hier auf der Erde gemachten Erfahrungen mit Lebewesen. Leben ist immer auch etwas Soziales, und für Kinder verbindet sich mit der Frage nach Leben auf den Planeten immer auch die Frage, ob es im Weltall andere Menschen gibt.

*Fächerübergreifende* Elemente sind in allen Fragen enthalten. Mathematische Kenntnisse sind erforderlich, um Entfernungen zu messen und zu vergleichen. Planeten können gemalt, gebastelt werden; man kann Lieder über sie singen.

Auch *vielperspektivische* Fragen sind von den Kindern gestellt worden, so z.B. „Ist Gott Energie?“ „Hat Gott eine Frau?“ Es mag nicht möglich sein, diese Fragen zu beantworten, aber die Kinder haben auf jeden Fall das Recht, sie zu stellen. In einem solchen Unterricht wird bearbeitet, was Kinder interessiert – und nicht, was einer Sachsystematik gemäß ist.

## 2. Geistige und emotionale Vorprägungen der Grundschul Kinder

Die referierten Kinderfragen könnten zu dem Fehlschluss führen, alle Kinder der Klasse hätten die gleichen Fragen gestellt. Das ist natürlich nicht der Fall. Kinder haben unterschiedliche Interessen, die sich aus ihren je verschiedenen Weltbildern erklären. Jedes Kind hat seine Individualität, entwickelt somit eigene Fragestellungen und Interessen. Die Formung durch die Umwelt ist kein Prozess, in dem das Kind nur passiv bleibt. Vielmehr ist es aktiv an der Schöpfung seines eigenen Weltbildes beteiligt. Dieses Wechselverhältnis wird heute häufig als „konstruktivistisch“ bezeichnet (vgl. Klein, K./Oettinger, U. 2000). Wir geben zwei Anregungen für den Unterricht, in denen die eigene Konstruktion von Wirklichkeit sichtbar wird.

(2.1) Die gesellschaftliche Determiniertheit unseres Denkens und Fühlens mag in einem Gedankenexperiment deutlich werden:

Man kann einen Vergleich anstellen, wie Grundschul Kinder vor hundert Jahren und wie sie heute ihre natürliche und gesellschaftliche Umwelt wahr-

nehmen. Stichpunkte des Vergleichs könnten sein: Wohnverhältnisse, Konsumgüterangebot, Medien, Familienstrukturen, politische Verhältnisse, Bedeutung der Religion. Zu diesen sozialen Dimensionen kommen technische: Autos, Flugzeuge, Waschmaschine, Telefon, Fernseher, Computer.

Die heutigen Kinder erfahren ihre Umwelt sowohl von den Inhalten her als auch methodisch anders als jene zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Das Alltagswissen, das die Kinder in die Schule mitbringen, schließt z.B. ein medial vermitteltes Verständnis ihrer natürlichen und sozialen Umwelt ein. Naturwissenschaftlich-technisches Denken gilt als selbstverständlich akzeptiert. Es gibt „zunehmend ein Einsickern fachlicher und wissenschaftlicher Erkenntnisse in das Alltagswissen, das bei Kindern und Erwachsenen zu fachlichem Detailwissen, zu Fachbegriffen, zu quasi wissenschaftlichen Wissensbrocken, aber auch zu halb- oder auch missverstandenen Erkenntnissen führen kann“ (Schreier 2000, 22).

(2.2) Wie Kinder ihre eigene Welt konstruieren, kann ihnen selbst an einem einfachen Beispiel deutlich gemacht werden.

Einer Grundschulklasse wurde das Märchen von Rotkäppchen vorgelesen. Danach malten die Kinder Szenen des Märchens und erklärten später ihre Bilder. Das Ergebnis war: Jedes Kind hatte eine andere Vorstellung vom Rotkäppchen, von dem Wald mit dem Wolf, von dem Haus der Großmutter. Sofern nicht Fernsehbilder als Vorbild dienten, war es ein Nachbarkind oder eine alte Frau aus der Verwandtschaft, die als Modell für Rotkäppchen und die Großmutter standen. Wald und Wolf waren auch der jeweiligen Erfahrungswelt der Kinder entnommen.

Aus diesen Überlegungen gewinnen wir unsere erste These:

### **These 1**

Das Bewusstsein und die Gefühlswelt der Kinder sind kein leeres Blatt (*tabula rasa*), sondern sie sind schon voll von Erfahrungen. Jedes Kind nimmt seine Welt auf individuelle Art wahr und fügt neue Erkenntnisse und Gefühle an bereits vorhandene an. Es baut so seine eigene Weltvorstellung auf, und zwar auf dem Hintergrund heutiger Welt – und nicht wie vor hundert Jahren.

(2.3) Es ergibt sich nun die Frage, auf welche Weise Kinder ihre Umwelt, ihre Lebenswelt wahrnehmen. Sind sie kleine Naturwissenschaftler, Gesell-

schaftswissenschaftler, die nach den Regeln der Fachwissenschaften vorgehen, oder haben sie eher eine komplexe Realitätswahrnehmung? Wir denken:

## **These 2**

Kinderfragen werden nicht in Anlehnung an Fachwissenschaften gestellt. Vielmehr zeigen sich in den Fragen Anknüpfungspunkte an die Erfahrungen der Kinder, und diese Erfahrungen sind komplexe Realitätsausschnitte und Situationen. Kinder sind in ihrer Erfahrung mit einer ganzheitlichen Wirklichkeit konfrontiert, und sie suchen deshalb ein ganzheitliches Verständnis dieser Phänomene. Die bereits zitierten Kinderfragen zu „Planeten“ bestätigen unsere These.

(2.4) Die Wahrnehmung komplexer Realitätsausschnitte sagt zunächst nichts darüber, ob die Kinder ihr Verständnis der Wirklichkeit lediglich an Alltagsvorstellungen orientieren, oder ob sie bereits so etwas wie ein wissenschaftsorientiertes Vorgehen entwickeln. Wir denken, letzteres ist der Fall:

Das wissenschaftsorientierte Vorgehen lässt sich z.B. an dem korrekten Problemlösungsverhalten einzelner Kinder beobachten (vgl. die Schülerinterviews im Anhang). Sie können sehr wohl unterscheiden zwischen (a) einem Problem, das beobachtbar ist (z.B. Armut in Afrika), (b) den darin liegenden Ursachen (Afrikaner haben keine Arbeit, kein Geld) und (c) den Lösungsmöglichkeiten für dieses Problem (Wohlstand teilen). Kinder haben also Problemlösungskompetenz, und sie sind sich dieser Fähigkeiten durchaus bewusst.

Als Ergebnis dieser Überlegungen formulieren wir wieder eine These:

## **These 3**

Das Verständnis von Wissenschaftsorientierung, das dem integrierten Sachunterricht zugrunde liegt, besteht darin, dass die Kinder in ihrer Zugangsweise auf Neues bereits wissenschaftsorientiert sind. Ausgehend von ihren Erfahrungen, Fragen und Erlebnissen und dem, was bei ihnen Staunen und Erkenntnisbedürfnis auslöst, verbinden sie z.B. Unbekanntes und Neues mit bereits Bekanntem und versuchen mit Hilfe einer eigenständigen Theorie, die ihrem Alter und Kenntnisstand entspricht, Zusammenhänge zu erklären. Dabei benutzen sie Vorformen und Formen wissenschaftlicher Methode. Sie lernen hierbei die dienende Funktion wissenschaftlicher Methoden kennen, weil sie diese dazu gebrauchen, ihre eigenen Fragen zu beantworten.

Im Konzept des integrierten Sachunterrichts steckt pädagogischer Optimismus. Er ist ein Plädoyer für die Offenheit selbstgesteuerten Lernens, dem viele Lehrerinnen und Lehrer oft skeptisch gegenüber stehen. Den Kindern wird viel zugetraut, und die Schulpraxis bestätigt immer wieder diesen Optimismus.

### 3. Zwei Wege von Unterrichtsplanung

In der Grundschulpädagogik ist es unbestritten, dass Kinder einen ganzheitlichen Zugang zu ihrer Erfahrungswelt haben. Mit dieser Feststellung ist aber nichts darüber gesagt, nach welchen Methoden die unterrichtliche Bearbeitung der Phänomene und Kinderfragen erfolgen soll.

(3.1) Eine Möglichkeit ist die Orientierung an naturwissenschaftlichen Kenntnissen. Beim Thema „Planeten“ etwa bietet es sich an, mathematische, physikalische, chemische, biologische, klimatologische Erkenntnisse zu vermitteln. Dies könnte reichen von der Berechnung der Entfernungen der Planeten, der Sonne und anderer Sterne über die Frage, ob es auf den Planeten Leben gibt bis zu der Überlegung, warum das Licht der Sonne nicht ausgeht. Für letztere Erklärung müsste über Kernenergie gesprochen werden.

Solche naturwissenschaftlichen Sichtweisen haben etwas Verführerisches. Sie bringen eine gewisse Systematik in den Unterrichtsablauf. Auch werden die Kinder dadurch auf das fachspezifische Arbeiten in der Sekundarstufe vorbereitet, sie lernen schon eine wissenschaftliche Zugangsweise zu naturwissenschaftlichen Phänomenen.

Dieses naturwissenschaftliche Vorgehen kann auch an Kinderfragen anknüpfen. Beispiele dafür finden sich in dem von Köhnlein/Marquardt-Mau/Schreier herausgegebenen Sammelband „Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht“: Warum schwimmt ein Schiff? (S. 100 ff.), Was ist ein Schatten? (S. 108ff.).

(3.2) Unser Ansatz war anders, nämlich vielperspektivisch in dem eingangs erläuterten Sinn.

Das folgende Beispiel von Martin Wagenschein kann der Verdeutlichung dienen. Wagenschein hat „in einem Aufsatz mit dem Titel ‚Die beiden Monde‘ (1979) darauf hingewiesen, dass in unseren Schulen nebeneinander zwei unterschiedliche Monde vermittelt werden: Der Mond der Astronauten und

Physiker, ein mit Staub und Steinen bedeckter kugelförmiger Körper von der Masse  $m$ , dessen Geschwindigkeit und Abstand zur Erde genau bekannt sind, und der Mond der Dichter, die Lampe der Einsamen und Liebenden, das Symbol von Gleichheit im Wandel.“ (Schreier 1998, 30)

Die Idee Wagenscheins, dass zwei Monde in unseren Schulen vermittelt werden, muss nicht stimmen. Sie hat nur dann ihre Berechtigung, wenn man von vornherein mit dem Blick der Fachwissenschaften an das Phänomen Mond herangeht. Es mag dann eine Entscheidungssituation darüber entstehen, welcher der beiden Monde im Unterricht bevorzugt werden soll. Für Kinder gibt es zunächst nur einen Mond – zumindest wenn man an ihrem Vorwissen anknüpft.

Aus diesen Überlegungen gewinnen wir unsere nächste These:

#### **These 4**

Wer den Mond – nicht einen der „beiden Monde“ – zur Grundlage des Unterrichts macht, braucht einen grundlegenden Perspektivenwechsel. Der dominierende Stellenwert des jeweiligen Faches für die Strukturierung und Auswahl des jeweiligen Themas wird zugunsten einer an der Erfahrung der Kinder orientierten Sichtweise aufgegeben. Fachliche Bezüge, Erkenntnisse und Erkenntnismethoden haben darin lediglich eine dienende Funktion. Sie werden gebraucht, um Fragen und Probleme der Kinder zu beantworten und zu lösen. Sie gewährleisten die sachliche Richtigkeit der Einsichten und Erkenntnisse.

Diesen Anforderungen hat der Unterricht von Nicole Henrich Rechnung getragen. Wann immer es notwendig war, sind Sachbücher von den Kindern hinzugezogen worden. Die von ihnen erstellten Wandzeitungen enthielten durchweg naturwissenschaftlich begründete Informationen, die aber von den Kindern je nach Interessenlage ausgesucht wurden. Da nicht alle Kinder die gleichen Interessen hatten, wurden in den Dokumentationen eine Vielzahl von naturwissenschaftlichen Aspekten deutlich.

Die vielfältigen Dimensionen des Themas „Planeten“ spiegeln sich im unterrichtlichen Verfahren wider:

- Gruppenarbeit und Wochenplan zu Planeten (Naturwissenschaften)
- Berechnung der Durchmesser der Planeten (Mathematik)
- Szenische Darstellung der Abstände der Planeten in der Turnhalle (Deutsch)
- Gruppenarbeit zu Basteln und Malen von Planeten (Kunst)

- Lied über Planeten singen und spielen (Musik)
- „Grüne Männchen“ urteilen über unsere Erde (Sozialkunde)
- Fantasiereise/Weltraumreise (Deutsch)
- Diskussion über Schöpfung des Universums, Gott (Philosophie, Religion)

(Die verwendeten Texte und Interviewantworten der Kinder sind im Anhang beigelegt).

#### **4. Lernchancen eines so verstandenen integrierten Sachunterrichts**

Die Dimensionen, die in einem solchen Unterricht angesprochen werden, gehören trotz ihrer Vielzahl zusammen. Kinder suchen ein halbwegs stimmiges Weltbild. Deshalb trennen sie die Aspekte nicht. Diese Erwartungshaltung begründet unsere nächste These:

##### **These 5**

Das unterrichtliche Vorgehen zielte darauf, die einzelnen Aspekte/ Perspektiven der Planeten nicht nur aneinander zu reihen, sondern sie in wechselseitigen Zusammenhängen von Natur, Gesellschaft und Technik zu bearbeiten. Sie sollten in ihrer Vernetztheit aufgezeigt werden. Dies ist immer nur möglich, wenn komplexe Probleme und Sachverhalte – und nicht fachspezifisch ausgewählte Teilaspekte – Ausgangspunkt des Lernens sind. Damit werden, wie These 6 sagt, viele Dimensionen des Lernens in den Unterricht einbezogen.

##### **These 6**

Ein so verstandener Unterricht ermöglicht den Kindern ein Lernen mit Kopf, Herz und Hand, oder wie man präziser sagen könnte: die vier grundlegenden menschlichen Charakteristika werden angesprochen: Sinneswahrnehmungen, Fühlen, Denken, Handeln. Literarische, künstlerische, phantasiebezogene und spielerische Zugänge sowie handlungsorientierte Lernformen eröffnen vielfältige Möglichkeiten zur Bearbeitung eines Themas. Hierdurch werden zwanglos lernbereichsübergreifend Beziehungen zu anderen Fächern der Grundschule und auch zu Fragen geschaffen, die traditionell in der Grundschule nichts zu suchen haben. So lässt sich wohl am ehesten die in These 7 angesprochene Atomisierung schulischen Lernens überwinden.

### These 7

Die Verbindung des Sachunterrichts mit anderen Fächern der Grundschule verhindert, dass sich die Kinder unverbundenes Wissen aneignen. „Die spezifische Funktion des Sachunterrichts gegenüber den anderen Fächern der Grundschule besteht (nämlich) darin, die in den anderen Fächern erworbenen fachspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten wieder zusammenzufügen und um naturwissenschaftlich-technische und sozialwissenschaftliche Inhalte und Methoden zu erweitern. Das Ziel eines so konzipierten Sachunterrichts ist es, Lernsituationen zu organisieren, in denen die Atomisierung des schulischen Lernens und die Trennung von Leben und Lernen ein Stück weit aufgebrochen wird“ (Hänsel, 1980, 76f.).

Diese Überlegung führt zu unserer letzten These:

### These 8

Die Integration der Fächer, aber auch die Verbindung von Leben und Lernen enthalten pädagogische und didaktische Prinzipien, die auf einen demokratischen Unterricht zielen. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn das Konzept des offenen Unterrichts praktiziert wird. Einige dieser Prinzipien sind:

*Pluralität:* Es gibt eine Vielfalt von Gesichtspunkten, Meinungen, Fragen und Lösungsvorschlägen der Kinder. So etwas wie eine einheitliche Meinung kann gar nicht entstehen. Plural sind die Denkweisen der Kinder, plural sind die Kinder auch selbst: Mädchen, Jungen, Deutsche, Ausländer, Christen, Moslems etc.

*Denken in Alternativen:* Eng verwandt mit Pluralität ist das Denken in Alternativen. Kinder machen die Erfahrung, dass es zu ihrer eigenen Meinung, zu ihrem eigenen Wissen auch immer Alternativen gibt.

*Kommunikation:* Lernen im integrierten Sachunterricht ist immer ein kommunikativer Prozess. Die Kinder haben zwar auch die Möglichkeit, für sich allein zu arbeiten, aber meist arbeiten sie in Gruppen und präsentieren dann ihre Ergebnisse den anderen Kindern der Klasse.

Das Kommunikative am Sachunterricht findet sich aber nicht nur im Gespräch der Kinder untereinander und mit der Lehrerin. Es liegt schon in der Verbindung der Fächer miteinander. Man könnte sagen: Die Fächer kommunizieren miteinander, mit anderen Worten: die Fächer tragen mit ihren je spezifischen Fragestellungen und Methoden zur Aufhellung eines Problems bei.

*Die eigene Meinung äußern, aber auch zuhören können:* Grundlage einer echten Kommunikation ist die Fähigkeit und Bereitschaft der Kinder, ihre eigene Meinung, ihr Wissen zu äußern, aber auch anderen zuzuhören. Kinder



lernen im Sitzkreis und bei Gruppenarbeiten zu sagen, was sie denken und wie anstehende Aufgaben angegangen werden können.

*Selbstbestimmtes Lernen:* In offenen Unterrichtsformen lässt sich die Selbststeuerung der Kinder erheblich besser realisieren als in einem traditionellen Unterricht. Die Kinder können, sie müssen aber auch dauerhaft selbstständig darüber entscheiden, welche Inhalte sie bearbeiten, wie sie methodisch vorgehen wollen, auf welche Art die Ergebnisse dokumentiert werden etc.

*Vielfältige Sozialformen:* Der integrierte Sachunterricht als offener Unterricht hat als gemeinsame Sozialform immer den Sitzkreis, in dem alle Angelegenheiten besprochen werden, die die gesamte Klasse betreffen. Für das individuelle Arbeiten oder das Arbeiten in Gruppen wählen die Kinder dann selbst ihre Sozialformen.

*Dokumentation der Arbeitsergebnisse:* Die Vielperspektivität des Sachunterrichts macht es notwendig, die Ergebnisse der Gruppenarbeiten zu dokumentieren, damit auch die anderen Kinder sehen, was alles bearbeitet wurde. Dies kann auch dazu führen, dass anderen Klassen oder der ganzen Schule die Produkte gezeigt werden.

*Öffnung der Schule nach außen:* In den Unterricht können Eltern oder andere Interessierte kommen. Die Klasse ist ein offenes Arbeitsfeld, Gäste sind willkommen. Die von den Kindern erstellten Produkte eignen sich aber auch, um Eltern und andere anzulocken. Kinder haben so die Möglichkeit, ihre Arbeiten nach außen hin bekannt zu machen.

## **5. Integrierter Sachunterricht als demokratisches Unterrichtskonzept**

Wenn Lehrerinnen und Lehrer den Mut haben, vor der Planung einer Unterrichtseinheit die Kinder zu fragen:

- (a) Was wisst ihr schon über den Sachverhalt?
- (b) Was wollt ihr zusätzlich wissen, erforschen, ausprobieren?

bekommen sie wichtige Hinweise über Vorwissen, Vorprägungen, Interessen, Ängste, Wünsche ihrer Schülerinnen und Schüler. Mit diesen Informationen lassen sich offene Unterrichtssituationen planen und durchführen. Es bedarf auf Seiten der Unterrichtenden eines pädagogischen Optimismus' im Hinblick auf die Lernbereitschaft der Kinder:

„Kinder sind mündige Wesen ihrer Altersstufe:

- Sie sind Expertinnen und Experten für die grundlegenden Lebensfragen und Lebensprobleme ihrer Altersstufe.
- Sie verfügen über altersspezifische Sichtweisen, Sachfragen und Sachinteressen sowie Lernformen.
- Sie sind aktive und selbstbestimmte Lernerinnen und Lerner, die aus eigener Kraft lernen möchten und sich selbständig gestaltend, entdeckend und verantwortlich einbringen wollen“ (Prote 1997, 160).

Der integrierte Sachunterricht enthält viele persönlichkeitsfördernde und sozialrelevante Elemente. Sie sind gleichzeitig Grundlage für demokratisches Lernen, das in anderen Aufsätzen dieses Sammelbandes dargestellt wird.

## **Anhang: Texte, die im Unterricht Verwendung fanden**

### **Lied über unsere Erde**

Ich weiß einen Stern gar wundersam, darauf man lachen und weinen kann.  
Mit Städten, voll tausend Dingen. Mit Wäldern, darin die Vögel singen.  
Ich weiß einen Stern, darauf Blumen blühen, darauf herrliche Schiffe durch  
Meere zieht.

Er trägt uns, er nährt uns, wir haben ihn gern: Erde, so heißt unser lieber  
Stern.

(Quelle: Songs aus dem All – die Erde und der Sternenhimmel, Schrödel  
Verlag, Hannover 1999)

### **Phantasiereise/Weltraumreise**

Ich lade dich jetzt ein, mit auf eine Weltraumreise zu kommen --- bevor es  
losgeht, mach es dir so richtig gemütlich.

--- Vielleicht schließt du die Augen. --- Steig nun in die Raumfähre ein, setz  
dich bequem hin und schnall dich gut fest.

--- Du fühlst dich wohl und bist schon ganz gespannt auf den Flug.  
--- Der Count-down läuft: 5,4,3,2,1,0. Die Raumfähre startet.  
--- Du fliegst durch die Wolken – immer höher und höher.  
Die Raumfähre entfernt sich immer mehr von der Erde, bis du im Weltraum bist. --- Hier ist es ganz still. Kein Geräusch ist zu hören.

### **Pause**

Du schnallst den Gurt ab und schwebst durch die Raumfähre. Hier im Weltraum bist du schwerelos. --- Du weißt nicht, wo oben und unten ist. Es ist ein schönes Gefühl, schwerelos zu sein. --- Schau nun aus dem Fenster. Es ist dunkel um dich herum. In der Ferne siehst du funkelnde Sterne. --- Kannst du auch Planeten erkennen? Schau in alle Richtungen. Was kannst du sehen? .. Vielleicht siehst du den Planeten Mars. Er schimmert rötlich. --- Oder du siehst den Mond mit seinen dunklen Kratern.

### **Pause**

Such dir nun von all den Sternen einen aus, der für dich am schönsten strahlt. Wenn du möchtest, kannst du ihm zuzwinkern. So als ob du ihm eine geheime Botschaft sendest. --- blicke nun nach unten. Kannst du dort die blaue Erde sehen? Sie ist von einer Wolkendecke verhangen. --- Mach dich nun langsam auf den Rückweg. --- Schweb zu deinem Sitz, schnell dich an und mache es dir vor der Landung bequem. Du kannst auch noch ein letztes Mal in den Weltraum schauen und von deinem Stern Abschied nehmen.

--- Wieder fliegst du durch die Wolkendecke. Die Erde kommt immer näher und näher. Langsam setzt die Raumfähre auf der Landebahn auf und kommt zum Stehen.

--- Wenn ich von 3 bis 0 gezählt habe, schnallst du dich ab, öffnest langsam die Augen und reckst und streckst dich.

--- 3,2,1,0. Schau dich um und streck dich nach dieser Weltraumreise ausgiebig.

(Diana Blume: Weltraum Werkstatt, Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr 1999)

## **Interviews mit Kindern** (sozialkundliche Dimensionen)

In der Phantasiereise haben die SchülerInnen die Erde unter physikalischen und ästhetischen Gesichtspunkten angeschaut. Mit Hilfe der Interviews sollen sie den Planet Erde unter gesellschaftlichen Gesichtspunkten sehen.

**Wenn jemand von einem fremden Stern zu uns käme**

(nach einem Text von Bernhard Katsch, Frankfurter Rundschau 26.5.1979)

Neulich habe ich mit einem grünen Männchen vom Sternhaufen „Epsilon 33“ gesprochen. Der Typ war in meinem Gemüsegarten zwischengelandet.

Auf meine Frage: „Na, wie gefällt Ihnen unsere Erde?“ schlug er seine sechs Hände über dem Kopf zusammen und sagte: „Ich habe auf meiner Reise um die Erde zwar festgestellt, dass es viele schöne Gegenden und Städte gibt. Auch gibt es genügend Wasser und Nahrungsmittel für alle. Ich konnte beobachten, wie sich die Menschen gegen Kälte und Hitze schützen und wie sie in einem Krankenhaus Hilfe finden, wenn sie krank werden.

Aber leider habe ich auch vieles gesehen, was ich nicht verstehen kann.“

„Was finden Sie denn bei uns so merkwürdig?“ fragte ich.

„Ich will gern ein paar Fragen stellen,“ antwortete er.

**Frage 1:**

„Ich habe gesehen, wie sich Menschen an manchen Stellen dieser Erde gegenseitig totschießen. Warum machen die das?“

- also weil das müsste eigentlich nicht sein, also im Krieg da müssen sie dann sowieso sterben,
- warum gibt es eigentlich Krieg oder so etwas anderes, wo man sterben kann?
- vielleicht wollten die auch mehr Macht oder so, wollten mehr Land,
- vielleicht wollen die auch nur Geld oder so etwas – also die müssten ja das normalerweise nicht machen, aber trotzdem sich auch so einigen irgendwie, z.B. die könnten ja mal das sich jetzt teilen und da müssten die sich halt son bisschen einigen,
- wenn Leute im Krieg sterben, dann wollen die anderen nur was klauen.

**Frage 2**

„Die Nahrungsmittel sind auf der Erde sehr ungleich verteilt. In den nördlichen Ländern – wie zum Beispiel in Deutschland – werden viele Menschen krank, weil sie zu viel essen. In Afrika gibt es dagegen viele Kinder, die nicht genug zu essen haben und deshalb verhungern. Warum ist das so?“

- weil wenn die mit den anderen teilen können, die könnten ja, was sie nicht essen, auch aufheben und dann vielleicht am nächsten Tag noch essen,
- da gibt es nicht genug zu essen,
- die tun ja sozusagen nur auf den Feldern oder auf der Straße in Afrika wohnen. Da gibt es erst recht nicht so viel zu essen,
- oder wenn die Leute, die da was zu essen übrig haben, die könnten ja das Essen zu armen Leuten bringen, die nichts haben,
- oder Geld bringen die zu den armen Leuten, die bisschen mehr Geld haben und brauchen das Geld nicht mehr so viel.

### Frage 3

„Ich finde es merkwürdig, dass die Erdenbewohner dauernd über die Vergiftung ihrer Umwelt reden und trotzdem mit hoher Geschwindigkeit in ihren Autos über die Straßen donnern. Wie soll ich mir das erklären?“

- man muss ja nicht so viel Auto fahren und nicht seinen Dreck wegschmeißen, da passiert das ja nicht,
- man muss dann mal ein bisschen mehr Fahrrad fahren,
- man könnte ja auch mal zu Fuß zum Einkaufen laufen,
- man dürfte keine Autos mehr bauen.

### Frage 4

„Meiner Meinung nach leben viele Menschen abends überhaupt nicht. Sie sitzen vor flimmernden Kisten, auf denen ihnen das Leben nur vorgespielt wird. Warum spielen die Kinder nicht auf der Straße oder in den Häusern? Ich lebe auf einem Planet im Sternhaufen „Epsilon 33“, wo es jeden Tag nur eine Stunde Fernsehen gibt.“

- die Erwachsenen, die könnten ja mit den Kindern auch mal in den Wald gehen, im Haus was spielen, oder die Kinder gehen zum Beispiel mal zu den anderen Kindern,
- die Eltern müssen ja kein Fernsehen kucken, die können ja auch mit den Kindern Spiele spielen,
- man kann ja auch im Sand buddeln,
- ohne Fernsehen ist es langweilig,
- Kinder im Dorf oder in der Stadt könnten ja mal wo anrufen, dass sie abgeholt oder gebracht werden und anderswo schlafen,

- wenn die Kinder ein Pferd haben, können sie auch draußen mit dem Pferd spielen, wenn es langweilig ist,
- ein Gameboy kostet doch auch viel Geld, manche Eltern können sich das nicht leisten.

## Literatur

- George, Siegfried/Ingrid Prote (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule, Schwalbach 1996
- Hänsel, Dagmar: Didaktik des Sachunterrichts, Frankfurt/M. 1980
- Kahlert, Joachim (Hrsg.): Wissenserwerb in der Grundschule, Bad Heilbrunn 1998
- Klein, Klaus/Oettinger, Ulrich: Konstruktivismus. Die neue Perspektive im (Sach-)Unterricht, Hohengehren 2000
- Löffler, Gerhard/Volker Möhle/Dietmar von Reeken/Helmut Schreier (Hrsg.): Sachunterricht – Zwischen Fachbezug und Integration, Bad Heilbrunn 2000
- Köhnlein, Walter/Brunhilde Marquardt-Mau/Helmut Schreier (Hrsg.): Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht, Bad Heilbrunn 1999
- Prote, Ingrid: Politische Bildung und Erziehung in der Grundschule, in: Wolfgang Sander (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach 1997, 157-172
- Prote, Ingrid: Konzept des integrierten Sachunterrichts, Ringvorlesung Universität Giessen 1993, unveröff. Manuskript
- Schreier, Helmut: Aufgaben des Sachunterrichts im Lichte konstruktivistischen Denkens, in: Joachim Kahlert (Hrsg.): Wissenserwerb in der Grundschule, Bad Heilbrunn 1998, 29-45



---

Ingrid Prote

## Partizipation als Schlüsselqualifikation für das Demokratie-Lernen in der Grundschule

Einleitend werde ich (1) die Bedeutung von Partizipation als Schlüsselqualifikation für das Demokratie-Lernen in der Grundschule aufzeigen und dabei meine Vorstellungen zur Partizipation in der Grundschule entfalten. Darauf aufbauend werde ich (2) dieses Partizipationskonzept von drei Seiten her erläutern:

- Durch den Ansatz des Demokratie-Lernens, indem Menschenrechte und demokratische Prinzipien als Leitideen demokratischen Lernens realisiert werden sollen.
- Durch das Konzept des offenen Unterrichts, in dem die Kinder durch die Art und Weise der Unterrichtsorganisation an der Planung und Gestaltung des Unterrichts beteiligt werden.
- Durch das Konzept des integrierten Sachunterrichts, indem die Fragen der Kinder zum Ausgangspunkt des Lernens gemacht werden und die Kinder auf diese Weise inhaltlich und methodisch den Sachunterricht mitbestimmen und mitgestalten.

### **1. Partizipation als Schlüsselqualifikation in der Demokratie und für das Demokratie-Lernen in der Grundschule**

Das demokratische Konzept des Grundgesetzes sieht die aktive Mitgestaltung der Bürger und Bürgerinnen im politischen Raum vor. Damit kommt der Partizipation als Schlüsselqualifikation in der Demokratie eine zentrale Bedeutung zu. Roman Herzog formuliert es so: „Demokratie lebt vom Engagement seiner Bürger und Bürgerinnen, von ihrer Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen“ (vgl. Kneifel 2000, 5). Die Partizipation von Kindern in der Grundschule kann m.E. hierzu einen entscheidenden Beitrag leisten.

Unter Partizipation verstehe ich das Recht der Kinder auf Mitbestimmung und Mitgestaltung beim Lernen und Zusammenleben in der Grundschule. Wichtig ist hierbei, dass dieses Recht grundsätzlich immer gilt. Es steht den Kindern zu und muss ihnen nicht erst von LehrerInnen zugebilligt werden. Es ist somit Aufgabe der Lehrperson, Kinder über ihr Recht auf Partizipation



aufzuklären und ihnen in der Schule die Realisierung dieses Rechtes zu ermöglichen.

Es lassen sich zwei Arten von Partizipation unterscheiden und zwar zum einen die von der Lehrkraft intendierte und geplante Partizipation, die ich deshalb als „gewährte“ Partizipation bezeichne. Zum anderen gibt es die von Kindern eigenständig eingeforderte bzw. umgesetzte Partizipation. Sie kommt durch die Eigeninitiative der Kinder zustande und ist nicht von der Lehrperson initiiert. Diese auf der Eigeninitiative basierende Partizipation nenne ich „aktive“ Partizipation.

Beispiele dafür aus meinem eigenen Unterricht: Klassenzeitung, Eigen-thema. „Aktive“ Partizipation bedeutet, dass die Kinder über die angebotenen Freiräume hinaus Partizipation fordern und umsetzen. Damit zielt „aktive“ Partizipation nicht nur auf Mitbestimmung, sondern auf Selbstbestimmung der Kinder. Beispiel: Nach dem Abschluss des Referendariats im April letzten Jahres durfte eine Ex-Referendarin nicht an ihrer Schule bleiben, um ihre Klasse bis zum Schuljahresende weiter zu unterrichten. Die Bemühungen der Eltern und der Schulleitung waren vergeblich gewesen. Die Kinder ihrer Klasse fanden sich damit allerdings nicht ab und organisierten ohne Wissen der Ex-Referendarin eine Unterschriftensammlung und eine Demonstration in der Schule, um zu protestieren und sich für den Verbleib ihrer Lehrerin zu engagieren. Leider waren auch sie erfolglos.

Ziel der Partizipation ist es, die Bereitschaft und Fähigkeit der Kinder zur Mitbestimmung und Mitgestaltung anzuerkennen und ihnen im Unterricht und beim Zusammenleben in der Schule Gelegenheit zur Umsetzung zu geben, damit sie diese Fähigkeiten weiter ausbauen können. Dies lässt sich erreichen, indem die Kinder an der Planung, Gestaltung und Auswertung des Unterrichts sowie an der Gestaltung des Zusammenlebens aktiv beteiligt werden.

Grundsätzliche Vorgehensweise, um Kindern Partizipation im Unterricht und beim Zusammenleben zu ermöglichen, besteht darin, ihnen Möglichkeiten zu geben (1) ihre Ideen, Vorschläge, Fragen und Interessen in den Unterricht einzubringen und ihnen (2) Gelegenheiten anzubieten ihre Ideen, Vorschläge, Fragen und Interessen im Unterricht zu realisieren.

Durch diese Vorgehensweise entwickeln die Kinder ihre Bereitschaft und Fähigkeit, weiter sich zu engagieren und Verantwortung zu übernehmen.

Kinder können diese Partizipationsmöglichkeiten nur dann wahrnehmen, wenn die Lehrperson eine entsprechende Grundhaltung hat, die sich darin ausdrückt, Kindern eine qualifizierte Mitgestaltung und Mitbestimmung zu-

zutrauen. Damit wird die entscheidende Rolle, die der Lehrkraft bei der Förderung der Partizipation von Kindern in der Grundschule zukommt, deutlich.

Wenn Kinder positive Erfahrungen mit der „gewährten Partizipation“ in der Grundschule gemacht haben, erwächst hieraus vielfach die „aktive“ Partizipation von Kindern.

Um diese „aktive“ Partizipation zu unterstützen, ist folgendes Vorgehen denkbar:

- (1) Kindern Möglichkeiten für die „gewährte“ Partizipation eröffnen und diese Partizipationsgelegenheiten schrittweise erweitern.
- (2) sich als Lehrkraft zurücknehmen, abwarten bis die Kinder aufgrund von Eigeninitiative Partizipation fordern; sie bei der Umsetzung nicht behindern, einschränken oder es gar verbieten, sondern sich weiterhin raus-halten und nur dann unterstützend wirksam werden, wenn die Kinder Hilfe wünschen.

Auf diese Weise können Kinder „aktive“ Partizipation unabhängig von der Lehrperson entwickeln. Dies ist in etwa mit den Bürgerinitiativen von Erwachsenen vergleichbar.

## **2. Drei Dimensionen meines Konzeptes von Partizipation**

Partizipation kann, wie eingangs erläutert, in der Grundschule mit Hilfe von drei Ansätzen, nämlich mit meinem Konzept des Demokratie-Lernens, mit dem Ansatz des offenen Unterrichts und meinem Konzept zum integrierten Sachunterricht realisiert werden. Im folgenden werden deshalb weitere Ausführungen zu diesen Ansätzen gemacht, wobei der jeweilige Zusammenhang zur Partizipation hergestellt wird.

### **2.1 Demokratie-Lernen**

Ich frage zunächst (a) danach, ob Grundschul Kinder nicht grundsätzlich mit Politik stark überfordert sind; (b) benenne ich einige für das Demokratie-Lernen bedeutsame Lernvoraussetzungen, die Kinder bereits in die Schule mitbringen; (c) stelle ich Grundzüge meines Konzeptes zum Demokratie-Lernen dar und verdeutliche dabei den Stellenwert der Partizipation von Kindern.

### **(a) Grundschul Kinder und Politik – ist das nicht eine große Überforderung?**

Es stellt sich die Frage, ob sich bereits Grundschul Kinder mit einem so komplexen Gebiet wie Politik, das auch für Erwachsene noch schwierig genug ist, auseinandersetzen sollen.

Fallbeispiel Dominik: „Ausländer sind doch *auch* Menschen!“

Als ich vor einigen Wochen in einem zweiten Schuljahr, in dem ich Sachunterricht erteile, gerade mit dem Unterricht begonnen hatte, kam eine Kollegin und brachte mir 6 Kinder der ersten Klasse. Diese Klasse musste aufgeteilt werden, weil die Klassenlehrerin erkrankt war. Die Kinder der zweiten Klasse sitzen an Gruppentischen, und immer dort, wo noch ein Platz frei war, setzten sich die Erstklässler dazu. Als ich gerade mit Sachunterricht weitermachen wollte, kam Rabia, ein türkisches Mädchen, in die Klasse. Sie hatte verschlafen und war deshalb zu spät gekommen. Auf ihrem Platz saß inzwischen ein Kind aus dem ersten Schuljahr, deshalb sagte ich zu ihr: „Setz dich bitte neben Philipp, dort ist noch ein Platz frei“. Kaum hatte Philipp das gehört, machte er durch abwehrende Mimik und Gesten in Richtung Rabia deutlich, dass sie nicht neben ihm sitzen sollte. Rabia hatte sich schon auf den Weg zu Philipp gemacht und zögerte jetzt dorthin zu gehen. Ich setzte Philipp gegenüber meine Entscheidung durch, und Rabia setzte sich dann auch auf den freien Platz neben Philipp. Der Unterricht ging weiter. In der nächsten Stunde machte ich mit der Halbgruppe einen Sitzkreis zum Erzählen. Kaum saßen wir im Kreis, sagte Dominik, ein eher stiller Schüler, zur Gruppe: „Ausländer sind doch *auch* Menschen!“ Er thematisierte damit von sich aus den Vorfall der letzten Stunde, kritisierte Philipps abweisendes Verhalten Rabia gegenüber und vertrat eine Gegenposition. Dieses Beispiel zeigt, dass Kinder bereits unterschiedliche, nämlich freundliche oder eher abweisende Einstellungen zu ausländischen Menschen entwickelt haben und in die Schule mitbringen. Den Kindern ist dabei nicht bewusst, dass Philipps Einstellung auf einer undemokratischen Haltung basiert, die im Gegensatz zum demokratischen Anspruch auf Gleichheit steht, wie er im Artikel 3 des Grundgesetzes in Verbindung mit dem Diskriminierungsverbot festgehalten ist und sinngemäß lautet: Keiner soll wegen seiner Nationalität benachteiligt werden. Kinder werden nicht nur mit undemokratischen Einstellungen und Verhaltensweisen konfrontiert, sondern sie übernehmen und praktizieren diese auch häufig unreflektiert. Andererseits wird an Dominik deutlich, dass bei Grundschulkindern ein ansatzweises Verständnis von Gleichheit und deren Missachtung (Diskriminierung) vorhanden ist, sie darauf sensibel reagie-

ren, einen eigenen Standpunkt vertreten und sich auf die Seite der Benachteiligten stellen können.

Kinder sind also keine unpolitischen Wesen, sondern sie nehmen politische Elemente der Umwelt wahr und haben bereits politische Einstellungen sowie Verhaltensweisen ausgebildet. Sie machen jeden Tag aufs neue politische Grunderfahrungen, und zwar im schulischen wie außerschulischen Bereich. Hieraus ergibt sich für mich nicht nur die Möglichkeit, demokratisches Lernen mit Grundschulkindern zu praktizieren, sondern auch dessen Notwendigkeit.

Politisches Lernen findet tagtäglich auch in der Grundschule statt, auch wenn dies vielfach den GrundschullehrerInnen nicht bewusst ist. Deshalb sollte Politik bzw. das Demokratie-Lernen ein wesentliches Strukturelement des schulpädagogischen Konzeptes in der Grundschule sein.

### **(b) Einige günstige Lernvoraussetzungen für das Demokratie-Lernen**

Unter dem Stichwort „veränderte Kindheit“ ist der Wandel kindlicher Bedingungen des Aufwachsens auf breiter Basis empirisch untersucht worden. Dabei standen im Mittelpunkt des Interesses die Lebensweltbereiche Familie und Freizeit.

Im Bereich des Familienwandels ist mit Blick auf das Demokratie-Lernen die Kindererziehung besonders relevant, die durch eine veränderte Eltern-Kind-Beziehung, einen gewandelten Erziehungsstil und geänderte Erziehungsziele gekennzeichnet ist. Hierdurch erfahren die Kinder in der Familie vielfach einen partnerschaftlichen Umgang mit den erwachsenen Erziehungspersonen, sie nehmen an vielfältigen Aushandlungen aktiv und gleichberechtigt teil und erleben, wie Selbständigkeit und Kommunikationsfähigkeit gefördert werden. Dies führt dazu, dass Kinder heute vielfach Lernvoraussetzungen in die Grundschule mitbringen, die im Hinblick auf Demokratie-Lernen als positiv einzuschätzen sind. Als eine besonders günstige Lernvoraussetzung ist die Bereitschaft und Fähigkeit der Kinder zum Aushandeln zu nennen. Außerdem sind Kinder heute tendenziell weniger autoritätsfixiert, und viele von ihnen sind früh selbstbewusst. Die Kinder haben eigene Interessen und eine eigene Meinung, die sie gut verbalisieren und Erwachsenen gegenüber vertreten können. Sie fragen nach und äußern Kritik. Sie sind vielfach selbständig im Sinne von Selbst-Entscheidungen-Treffen bzw. Freiräume nutzen.

### **(c) Mein Konzept des Demokratie-Lernens in der Grundschule mit besonderer Berücksichtigung der Partizipation von Kindern**

Beim Demokratie-Lernen in der Grundschule kommt der Partizipation von Kindern eine Schlüsselbedeutung zu. Ich erläutere zunächst mein Gesamtkonzept des Demokratie-Lernens und stelle anschließend Bezüge zur Partizipation von Kindern her.

Unter Demokratie-Lernen verstehe ich in erster Linie (a) die Beachtung und Umsetzung der Menschenrechte, (b) die Realisierung demokratischer Prinzipien sowie (c) die problemorientierte Befassung mit grundlegenden Institutionen unseres Staates, hier z.B. mit der Institution Grundschule und ihren Mitbestimmungsmöglichkeiten.

Im einzelnen:

*Menschenrechte beschreiben die Rechte, die der einzelne Mensch hat*

1. Menschenwürde ist unantastbar: Eigenwert des Menschen, Selbstverantwortung
2. Freie Entfaltung der Persönlichkeit
3. Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit
4. Gleichheitsgrundsatz: Gleichberechtigung von Mann und Frau, Diskriminierungsverbot
5. Glaubens- und Gewissensfreiheit
6. Freiheit der Meinungsäußerung
7. Freiheit der Kunst
8. Versammlungs- und Demonstrationsfreiheit
9. Gewährleistung des Eigentums
10. Recht auf Asyl
11. Recht auf gesunde Umwelt

*Demokratische Prinzipien beschreiben, wie das politische und gesellschaftliche Zusammenleben gestaltet werden soll*

1. freie Wahlen
2. Recht auf Opposition: Recht auf Kritik; Erarbeitung alternativer Lösungen (auch im Sinne der Fortentwicklung von Demokratie)
3. Mehrheitsprinzip
4. Herstellung sozialer Gerechtigkeit: Sozialstaatsprinzip, Solidarität
5. Toleranz

Die Leitintention, die hiermit verbunden ist, beinhaltet, dass die Kinder zur Demokratiefähigkeit erzogen werden sollen, indem sie innerhalb des pädagogisch geschützten Raum der Grundschule auf vielfältige Weise demokratische Grunderfahrungen machen. Konkret bedeutet dies, dass die Kinder lernen, demokratische Prinzipien und Menschenrechte zu beachten und diese mit anderen Kindern und LehrerInnen in der Schule zu praktizieren.

Die Frage ist nun, wie in der Grundschule z.B. Menschenwürde, freie Entfaltung der Persönlichkeit, Gleichheit, Freiheit der Meinungsäußerung, Freie Wahlen, Recht auf Opposition, Herstellen sozialer Gerechtigkeit, Toleranz etc. als Einzelaspekte von Menschenrechten und demokratischen Prinzipien in der Grundschule umgesetzt werden können. Ich zeige einige Möglichkeiten auf:

Respektierung der *Menschenwürde* wird pädagogisch greifbar, indem der Eigenwert eines jeden Kindes in der Lerngruppe anerkannt wird und Selbstverantwortung als Erziehungsprinzip sowohl im Unterricht als auch im Zusammenleben gilt.

Die *freie Entfaltung der Persönlichkeit* lässt sich realisieren, indem allen Kindern Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten angeboten werden, die es ihnen gestatten, sich beim eigenen Lernen und im Zusammenleben mit anderen Kindern frei zu entfalten. Die Selbstbestimmung und damit die Freiheit des einzelnen Kindes für seine Entfaltung findet dabei ihre Grenzen im Freiheitsrecht der anderen Kinder und der Lehrperson, die gemeinsam in der Lerngruppe leben und lernen.

Der *Gleichheitsgrundsatz* kann realisiert werden, indem der Unterricht, das Zusammenleben in der Klasse sowie das Schulleben die Gleichheit aller Kinder zur Grundlage macht und Mädchen und Jungen, deutsche und ausländische Kinder, behinderte und nicht behinderte Kinder die gleichen Rechte haben.

*Freiheit der Meinungsäußerung* kann während des gesamten Schultages sowohl situativ als auch geplant ermöglicht werden, indem den Kindern jederzeit das Recht auf eigene Meinung und offene Diskussionen zugestanden wird.

*Freie Wahlen.* Dieses demokratische Prinzip kann in der Schule im ursprünglichen Sinne nicht realisiert werden. Übertragen auf die Schule ist damit die aktive Beteiligung aller Kinder an Entscheidungen im Sinne der Mitbestimmung gemeint. Kinder können auf verschiedenen Ebenen des Schullebens mitbestimmen, und zwar in der Klasse z.B. durch den Klassenrat und in der ganzen Schule z.B. durch die demokratische Schulgemeinde bzw. das Schülerparlament. Dabei schließt Partizipation als wichtiges demo-

kratisches Prinzip außer der Mitbestimmung auch die Mitgestaltung der Kinder ein, und zwar sowohl hinsichtlich des Unterrichts als auch des Zusammenlebens.

*Recht auf Opposition* lässt sich dadurch umsetzen, dass nicht nur die Kritik von Kindern zugelassen wird, sondern sie dazu in allen Belangen ermutigt werden, in denen sie Erfahrungen haben. Außerdem werden sie herausgefordert, durch Veränderungsvorschläge sowohl den Unterricht, das Zusammenleben in der Klasse als auch das Schulleben aktiv mit zu gestalten.

Die *Herstellung sozialer Gerechtigkeit* als wichtige Grundlage einer demokratischen Gesellschaft kann beim gemeinsamen Arbeiten und Zusammenleben realisiert werden, indem versucht wird, Chancengleichheit herzustellen und benachteiligte Kinder in besonderer Weise zu fördern.

*Toleranz* als grundlegendes Element des Zusammenlebens kann Grundlage einer Gesprächskultur werden, in der die Kinder lernen, anderen zuzuhören, die Meinung anderer zu tolerieren und mit abweichenden Meinungen zu leben.

Partizipation als Anspruch der Kinder auf Mitbestimmung und Mitgestaltung beim Lernen und Zusammenleben in der Grundschule leitet sich aus einer Vielzahl von Rechten und demokratischen Prinzipien her. Lehrerinnen und Lehrer, die demokratisch unterrichten und demokratisch erziehen wollen, finden im Grundgesetz und den Länderverfassungen hinreichend Grundlagen und Ermunterungen dazu.

## **2.2 Der offene Unterricht in seiner Bedeutung für das Demokratielernen, insbesondere im Hinblick auf die Partizipation von Kindern**

Der offene Unterricht hat einen politischen Anspruch, der nicht wertneutral ist. Er zielt auf Emanzipation und Mündigkeit. Nach Ramseger ist der offene Unterricht „ein Versuch ... ansatzweise ... eigenverantwortliches Handeln und die Artikulation eigener Fragen zu ermöglichen“ (Ramseger 1979, 19), in dem die Kinder „in die Planung und Gestaltung des Unterrichts aktiv eingebunden und an den Unterrichtsentscheidungen so weit wie möglich beteiligt“ (Ramseger 1979, 19) werden.

Das pädagogisch-politische Konzept des offenen Unterrichts basiert dabei auf der Grundhaltung der Lehrperson (1) den Eigenanteil der Kinder an ihrem Selbstwerdungs- und Bildungsprozess anzuerkennen, (2) Kinder als mündige Wesen ihrer Altersstufe anzusehen und (3) Kinder als aktive und

selbstbestimmte Lerner und Lernerinnen zu betrachten. Diese Grundeinstellung findet im Unterricht ihren Niederschlag, indem die Lehrperson einen demokratischen Erziehungsstil praktiziert, sich als beratende Organisatorin von kindlichen Lernprozessen und als verlässliche Beziehungsperson begreift. Des weiteren schafft die Lehrperson im Unterricht freiheitliche Lernsituationen und fördert das selbstbestimmte Lernen der Kinder.

Der offene Unterricht stellt eine spezifische Form der Unterrichtsorganisation dar, die Kindern von vorn herein Partizipationsgelegenheiten eröffnet und somit das Demokratie-Lernen fördert. Die Partizipationsmöglichkeiten, die Kindern bezüglich des eigenen Lernens gewährt werden, beziehen sich z.B. darauf, zwischen verschiedenen Aufgaben zu wählen oder einen vorgegebenen Entscheidungsfreiraum zu nutzen. Kindern können aber auch – im Sinne der aktiven Beteiligung der Kinder an der Planung und Gestaltung von Unterricht – größere Partizipationsgelegenheiten zur Verfügung gestellt werden, indem ihre Vorschläge, was und wie gelernt werden soll, umgesetzt werden.

Hierzu ein Beispiel aus dem Sportunterricht: Inhaltliche Mitgestaltung von Erstklässlern im Sport.

Bereits zu Beginn des ersten Schuljahres wurden Kinder gefragt, was sie im Sport lernen wollen. Da ihnen das Verbalisieren noch schwer fiel, wurden sie von meinem Kollegen gebeten, ihre Ideen aufzuzeichnen. Einige Kinder des ersten Schuljahres griffen dieses Angebot auf. Es entstanden verschiedene Kinderzeichnungen, die eine Fülle von Vorschlägen boten. Um diese Kinderzeichnungen verstehen zu können, war jedoch ein Gespräch über die Zeichnung mit dem jeweiligen Kind erforderlich, weil sie ohne Erklärung nicht zu verstehen waren. Durch ein solches Gespräch, in dem der Lehrer mehr als Fragender und nicht so sehr als Wissender auftritt, treffen sich beide auf einer partnerschaftlichen Ebene. Hierdurch wird das Kind mit seinen Vorschlägen ernst genommen. Es bekommt das Gefühl für andere wichtig zu sein. Dies setzt beim Kind Kräfte frei, die Engagement und Verantwortung auslösen. In Abstimmung mit dem Kind wird dann sein Vorschlag in eine lehrplankonforme Stunde umgesetzt. Zu Beginn der nächsten Sportstunde erklärt das Kind anhand seiner Zeichnung gemeinsam mit dem Lehrer den Geräteaufbau und stellt die Bewegungen vor. Dieses Beispiel zeigt, dass bereits Schulanfängerinnen und Schulanfänger zur inhaltlichen Mitgestaltung im Sportunterricht fähig sind. Partizipation wird von den Kindern als etwas Bedeutsames und Lohnendes empfunden und sie bringen auch zukünftig Vorschläge und Ideen ein (vgl. Kneifel 2000, 3).



Zusammenfassend lässt sich feststellen: Jedes Grundschulfach kann nach dem Konzept des offenen Unterrichts gestaltet werden. D.h. in jedem Unterricht und zwar unabhängig vom Fach und der inhaltlichen Thematik entstehen Partizipationsmöglichkeiten für die Kinder durch die Art und Weise der Unterrichtsorganisation.

Außerdem lässt sich der offene Unterricht nicht nur in allen Unterrichtsfächern realisieren, sondern auch die Gestaltung des Zusammenlebens in der Klasse und des gesamten Schulleben kann nach dem Konzept des offenen Unterricht erfolgen.

Damit besteht ein Weg, Demokratie-Lernen und insbesondere die Partizipation von Kindern langfristig und kontinuierlich in der Grundschule zu praktizieren, darin, den offenen Unterricht in allen Fächern sowie im schulischen Zusammenleben umzusetzen.

## **2.3 Sachunterricht als Zentrum und Basis des Demokratie-Lernens**

Der Sachunterricht kann zum Ausgangspunkt und Mittelpunkt des demokratischen Lernens und Lebens in der Grundschule werden.

Zunächst einmal ist er der zentrale Lernbereich der Grundschule, in dem Demokratie-Lernen angeregt und weiterentwickelt wird, weil hier Unterrichtsthemen bearbeitet werden, die sich inhaltlich mit Menschenrechten bzw. demokratischen Prinzipien auseinandersetzen. Dies kann geschehen, indem (1) die politische Dimension eines Sachunterrichtsthemas behandelt wird. Wenn Kinder z.B. ein Thema nach dem Konzept des integrierten Sachunterrichts bearbeiten, dann finden sie sehr häufig die politische Dimension eigenständig, und zwar durch die Fragen, die sie selber stellen. Erfahrungsgemäß ergibt sich durch die Kinderfragen eine differenzierte Problemauffaltung, die auch politische Dimensionen enthält. Beispielsweise stellten die Kinder beim Rahmenthema ‚Wie Menschen wohnen‘ eine Frage, die sich auf das Problem der Obdachlosigkeit bezog: „Wie wohnen Menschen, die keine Wohnung oder kein Zimmer haben?“ Durch diese Frage sprachen die Kinder das Recht auf ein menschenwürdiges Leben, einschließlich dem Anspruch auf Wohnraum an. Kinder stellen also ganz von allein aufgrund ihrer ganzheitlichen Wahrnehmung und Zugangsweise auf die Welt sachunterrichtliche Themen in gesellschaftliche Zusammenhänge. Sie erkennen und benennen auf diese Weise die politische Dimension eines Themas.

Aber auch (2) die explizite Auseinandersetzung mit Menschenrechten und demokratischen Prinzipien ist denkbar. So können z.B. ausgewählte Kinder-

rechte explizit in einer Unterrichtseinheit bearbeitet werden, um Kinder über ihre Rechte aufzuklären. Als weitere Möglichkeit (3) bietet es sich an, situativ auf aktuelle gesellschaftlich-politische Probleme/Konflikte einzugehen. Ergeben können sich diese aktuellen politischen Anlässe durch das Zusammenleben in der Lerngruppe und in der Schule oder dadurch, dass die Kinder selber den Wunsch zur Behandlung eines politischen Konfliktes (Kosovo-Krieg, Terroranschläge auf New York) äußern.

Sachunterricht sollte m.E. Ausgangspunkt eines demokratischen Schullebens sein und sich für die Herstellung demokratischer Verhältnisse in der Schule einsetzen. So können politische Initiativen zur Veränderung der Schule in Richtung auf eine kinderfreundliche Schule gestartet werden, die im Sachunterricht ihren Anfang nehmen. Es kann auch die Schaffung von Klassenrat und Schülerparlament im Sachunterricht initiiert und unterstützt werden.

### **Konzept des integrierten Sachunterrichts in seiner Bedeutung für das Demokratie-Lernen und insbesondere hinsichtlich der Partizipation von Kindern**

Grundsätzlich ist auch der Sachunterricht nach den Prinzipien des offenen Unterrichts zu gestalten. Das hat zur Folge, dass bereits auf dieser Ebene Demokratie-Lernen, insbesondere die Partizipation von Kindern ermöglicht wird und zwar völlig unabhängig von der inhaltlichen Thematik allein durch die Art der Unterrichtsorganisation.

Die zweite Ebene, auf der demokratisches Lernen und Partizipation stattfindet, besteht in der Umsetzung des Konzeptes integrierter Sachunterricht (vgl. Prote 1993).

Das Konzept des integrierten Sachunterrichts beinhaltet, die Fragen und Erfahrungen der Kinder zum Ausgangspunkt und zur Grundlage des Sachunterrichts zu machen. Das bedeutet, dass die sachunterrichtlichen Themen nicht nach Fachstrukturen ausgewählt und gegliedert werden können, weil das der komplexen Wahrnehmung und ganzheitlichen Verarbeitung von Kindern widerspricht. Statt dessen ist es erforderlich, komplexe Realitätsausschnitte, Phänomene und Situationen zum Ausgangspunkt des Lernens zu machen, bei deren Bearbeitung jeweils verschiedene Fachaspekte in unterschiedlicher Gewichtung herangezogen werden. Damit tritt im integrierten Sachunterricht an die Stelle einer Addition verschiedener Fachaspekte die

Untersuchung von Fragestellungen und Problemen, wie sie sich Kindern stellen.

Diese Vorgehensweise ist nicht nur pädagogisch sinnvoll, sondern auch politisch relevant. Wenn im integrierten Sachunterricht die Fragen der Kinder zum Ausgangspunkt des Lernens gemacht werden, haben sie damit die Möglichkeit die Inhalte und Methoden der Themenbearbeitung mitzubestimmen. Damit haben die Kinder die Möglichkeit zur Partizipation im Sinne der Planung, Gestaltung und Auswertung von sachunterrichtlichen Themen. Dies ist ein wichtiger Aspekt des Demokratie-Lernens in der Grundschule.

Der integrierte Sachunterricht konkretisiert den Partizipationsgedanken, in dem er die Fragen der Kinder zum Ausgangspunkt und Mittelpunkt des Lernens macht und ihre Vorschläge als Handlungsideen „was wir bei diesem Thema tun können“ aufgreift und realisiert. Dies führt zur inhaltlichen und methodischen Beteiligung der Kinder bereits in der Planungsphase der Unterrichtseinheit und setzt sich fort in der Durchführungsphase. In der gemeinsamen Auswertungsphase werden dann die Kritik und die Verbesserungsvorschläge der Kinder bei der weiteren Arbeit im Sachunterricht berücksichtigt.

Der integrierte Sachunterricht eröffnet für Kinder somit immer Gelegenheiten zur „gewährten“ Partizipation. Partizipation von Kindern kann sich dabei darauf beziehen: was gelernt wird, wie gelernt wird, mit wem gelernt wird, wie lange gelernt wird, und schließlich wie das Gelernte dokumentiert und präsentiert wird.

Auf dieser Grundlage entsteht vielfach auch „aktive“ Partizipation durch die Eigeninitiative der Kinder. Beispiel: Strom und Stromerzeugung. Bei dieser Unterrichtseinheit, die ein Referendar meines Seminars vor kurzem durchgeführt hat (vgl. Kretz 2000), traten beide Formen von Partizipation auf. Erstens die vom Referendar intendierte „gewährte Partizipation“ im Sinne der Beteiligung der Kinder an der Planung, Gestaltung und Auswertung des Themas und zweitens entwickelten die Kinder unerwartet für den Referendar Eigeninitiative, in dem sie sich nachmittags in einer Kleingruppe trafen, um 40 Briefe zu schreiben und in die Briefkästen der Nachbarschaft zu werfen, mit dem Ziel, auf eine Ausstellung zum Thema Strom und Stromerzeugung und die damit zusammenhängenden Probleme hinzuweisen (vgl. Kinderbrief).

An diesem Beispiel wird auch deutlich, dass Sachunterrichtsthemen eine explizit politische Dimension haben können. Im Sinne des Demokratie-Lernens ist es wichtig diese politische Dimension aufzugreifen und zu bearbeiten. In diesem Fall kann die Stromerzeugung mit Hilfe von Atomkraft-,

Kohlekraftwerken, Wind- und Wasserkraft ebenso wie der sparsame Stromverbrauch im Gegensatz zur Stromverschwendung als politische Dimension ausgemacht werden, weil hierdurch das Recht auf eine gesunde Umwelt und das Recht auf körperliche Unversehrtheit berührt werden.

Damit ergibt sich über die zwei Möglichkeiten der Partizipation hinaus auch eine inhaltlich politische Dimension des Themas.

## Fazit

Partizipation ist eine wichtige Schlüsselqualifikation für Kinder. Allerdings ist Partizipation nur ein Teilbereich meines Gesamtkonzeptes zum Demokratie-Lernen. M.E. sollte das Gesamtkonzept umgesetzt werden, weil die Förderung von Partizipation allein zu kurz greift.

Interessant ist ferner und darauf möchte ich abschließend hinweisen, dass Kinder wenn sie die Relevanz eines politischen Problems für sich und andere Menschen erkannt haben, von selbst aktiv werden, sich engagieren, durch Öffentlichkeitsarbeit auf das Problem aufmerksam machen, andere Menschen über mögliche Folgen ihres Handelns aufklären, Versammlungsfreiheit nutzen, einen eigenen Standpunkt beziehen sowie eigenständig und freiwillig Verantwortung übernehmen. Zu all diesen wünschenswerten Haltungen und Verhaltensweisen müssen die Kinder nicht erst aufgefordert und ermutigt werden, sie entwickeln sie situationsorientiert und aktualitätsbezogen von ganz allein. Statt Politikverdrossenheit, wie sie bei Jugendlichen vielfach zu verzeichnen ist, zeigen Grundschulkinder Politikinteresse und entwickeln politische Initiative.

## Literatur

- Kneifel, Klaus: Weiterentwicklung eines humanen Sportunterrichts. Kongressbandbeitrag. Augsburg 2000
- Kneifel, Klaus: Gedanken zu der Methode „Schülerinnen und Schüler malen Sportunterricht“. Unveröffentlichtes Ms. 2000
- Kretz, Andreas: Unterrichtseinheit im Sachunterricht: Strom und Stromerzeugung. Unveröffentlichtes Ms. 2000
- Prote, Ingrid: Das Konzept des integrierten Sachunterrichts. Unveröffentlichtes Manuskript zur Ringvorlesung an der Universität Giessen 1993
- Ramseger, Jürgen: Das Nicht-planbare planen? In: Knauf, T. (Hrsg.): Handbuch zur Unterrichtsvorbereitung in der Grundschule. Bensheim 1979



Peter Massing

## Politische Bildung durch historisches Lernen im Sachunterricht

Bevor Ziele, Inhalte und Methoden historischen Lernens im Sachunterricht der Primarstufe genauer skizziert werden können, gilt es zunächst zwei grundlegende Fragen zumindest in Ansätzen zu beantworten. Zum einen die Frage, worin die Bedeutung von politischer Bildung in der Grundschule zu sehen ist, zum anderen die Frage, worin die Bedeutung historischen Lernens für die politische Bildung liegt.

### *Politische Bildung in der Grundschule*

Fragen der politischen Bildung in der Grundschule spielen heute in der politikdidaktischen Diskussion eine eher untergeordnete Rolle. Zwar existiert in Ländern mit einer sechsjährigen Grundschule wie Berlin und Brandenburg in Klasse 5 und Klasse 6 ein eigenständiges Fach Geschichte/Sozialkunde bzw. Politische Bildung mit eigenen Lehrplänen, innerhalb der Rahmenrichtlinien zum Sachunterricht zeigt jedoch ein Ländervergleich, dass politisch-soziales oder historisch-politisches Lernen keine eigenständige Rubrik darstellt (vgl. Böttger/Schack 1996). Politische bzw. historische Aspekte sind vor allem über Themenschwerpunkte in den Sachunterricht einbezogen: „Umweltpädagogik“, „Schule als Lebensraum“, „Mädchen-Jungen-Problematik“ oder „interkulturelles Lernen“ (vgl. Böttger/Schack 1996, 240ff.).

Diese politischen Aspekte in den Schwerpunkten lassen sich allerdings nur dann erkennen, wenn von einem *Verständnis politischen Lernens* ausgegangen wird, das relativ offen und weit gefasst ist. Geht man nun noch davon aus, dass die Wahrscheinlichkeit groß ist, dass in der unterrichtlichen Wirklichkeit das Politische sich noch weiter verflüssigt, liegt man wohl nicht ganz falsch mit der Einschätzung, dass politischer Bildung in der Grundschule keine große Bedeutung zukommt bzw. dass politische Bildung in der Grundschule kaum stattfindet (Beck 1988, 405). Auch in der politikdidaktischen Diskussion kommt politische Bildung in der Grundschule nur am Rande vor. Weder haben die politikdidaktischen Konzeptionen der 70er Jahre Resonanz gefunden (G. Behrmann 1969, 121) noch sind eigenständige politikdidaktische Konzeptionen für die Grundschule entwickelt worden.

Zwar ist es nicht so, dass politikdidaktische Literatur zu diesem Thema völlig fehlt (vgl. vor allem in jüngster Zeit Peter Herdegen 1999), innerhalb der Fülle politikdidaktischer Konzeptionen ist sie jedoch leicht zu übersehen. Ein Tatbestand, der vor allem wohl auch deshalb verwundert, weil politische Bildung in der Grundschule zumindest in den 70er Jahren eine erstaunliche Konjunktur erlebte.

## Historische Entwicklung

Bis zu diesem Zeitpunkt gingen Politikdidaktiker überwiegend davon aus, dass politische Bildung als Schulfach frühestens ab dem 7. Schuljahr sinnvoll sei (vgl. Ackermann 1996) und die Mehrzahl der betreffenden Lehrerinnen und Lehrer lehnten eine politische Erziehung in der Grundschule ab, bzw. hielt sie nicht für erforderlich (vgl. Nitzschke 1980, 204).

Das Fach, das in der Grundschule der politischen Bildung am ehesten hätte dienen können, war das *Fach Heimatkunde*. Hier vor allem wäre eine Auseinandersetzung mit Gesellschaft und Politik mit dem Ziel politischer Bildung möglich gewesen.

Tatsächlich existierten solche Vorstellungen aber nur ganz zu Beginn der Geschichte dieses Faches. Als im 19. Jahrhundert die Heimatkunde einen festen Platz in der feudal-absolutistisch geprägten Volksschule erhielt und als Realienunterricht von den Realien, also von den Sachen selbst ausging (Richter 1996, 264), entwickelten sich unter dem Einfluss der Reformpädagogik methodische Konzeptionen, die in Richtung eines aktiven und erkundenden Lernens wiesen. Auf der Zielebene verbanden Pädagogen wie Adolf Diesterweg (1790-1866) mit dem *Realienunterricht* auch einen demokratischen und sozial orientierten Bildungsanspruch. Den Kindern der unteren sozialen Schichten sollten Selbstbestimmung und Emanzipation ermöglicht werden mit dem Ziel, bestehende Herrschaftsverhältnisse zu verändern (vgl. Richter 1996, 264). So schreibt Diesterweg: „Als Ziel der Entwicklung der Unmündigen durch Unterricht und Erziehung betrachte ich die Mündigkeit, welche sich in der Fähigkeit, sich selbst zu regieren und zu bestimmen, kundtut. Das Hauptmittel, um die Jugend dahin zu führen, ist die Selbsttätigkeit, wodurch der Mensch aus sich selbst heraus arbeitet und gestaltet“ (zit. in Richter 1996, 264). Solche Ansätze, die auch noch nach heutigen Maßstäben als fortschrittlich gelten können, hatten jedoch auf Dauer keine Chance in der unterrichtlichen Praxis zu wirken. Diesterweg, Pestalozzianer in Preußen, Seminarleiter in Moers und Berlin, pädagogischer Publizist in den

„Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht“ war schon 1847 nach Meinungsverschiedenheiten mit dem preußischen Kultusminister Eichhorn, als Direktor des Berliner Lehrerseminars entlassen worden. Zwar brachte die achtundvierziger Revolution seine Rehabilitierung, aber spätestens nach dem Scheitern der Revolution und einer Schulpolitik, die durch die Stiehlschen Regulative von 1854 geprägt war, hatten die Ideen Diesterwegs keine Chancen mehr, auch wenn er bis zu seinem Tod die Regulative in dem von ihm herausgegebenen „Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde“ und als Mitglied der Fortschrittspartei im preußischen Abgeordnetenhaus leidenschaftlich bekämpfte. Statt Selbstbestimmung und Emanzipation wollten die Regulative, „dass gegebene Wahrheiten, gegebene Pflichten, gegebene Zustände begriffen werden ... die Regulative (wollen) den Jüngling erziehen zum Glauben an gegebene Wahrheiten, zur Liebe für gegebene Zustände“ (so Justizrat Stahl vor dem Preußischen Herrenhaus: zit. in Kirsch 1980, 166).

Vor diesem Hintergrund wurden auch in der Heimatkunde demokratische Elemente rasch verdrängt und durch *harmonisierende Gemeinschaftsideologien* ersetzt.

Sieht man einmal von der Phase des Nationalsozialismus ab, in dem die Schule und alle ihre Fächer ideologisch missbraucht und pervertiert wurden, befindet sich auch die Heimatkunde der 50er und der 60er Jahre durchaus in einer obrigkeitsstaatlichen Kontinuität. Von sozialen und politischen Zusammenhängen wird entweder überhaupt nicht gesprochen oder sie werden als „kindgemäße“ Institutionenkunde „harmonisierend, personalisierend und bagatellisierend“ vermittelt: „Unser Rathaus“, „Der Bürgermeister“, usw. (der Bürgermeister sorgt für uns, wie der Vater für die Familie) (vgl. Beck 1988, 402). Die Heimatkunde bzw. Sachkunde wie das Fach in den 60er Jahren genannt wurde, war ein typisches Beispiel für *affirmative Erziehung* (vgl. ebd.).

Dass politisches Lernen in der Grundschule in dieser Phase keine Rolle spielt und auch keine Rolle spielen soll, wird wissenschaftlich legitimiert durch das Phasenmodell der älteren Entwicklungspsychologie. Danach durchläuft das politische Verstehen der Heranwachsenden mehrere Phasen: vom märchenhaften Verständnis der Geschichte bei Grundschulern bis zur Pubertät, wo Jugendliche erst einen Bezug zur Politik ausbilden würden (vgl. Ackermann 1996: 97). Auf dieser Grundlage wäre politische Bildung in der Grundschule nichts anderes als eine „Verfrühung“ und eine Überforderung der Kinder gewesen.



Diese Einstellung änderte sich erst Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre grundlegend. Die pädagogische und bildungspolitische Kritik an der Heimatkunde, die Diskussion um die Curriculumrevision sowie die Auseinandersetzung um die Reform der Grundschule hatte dazu geführt, neue Grundschullehrpläne zu entwickeln, in denen auch der politischen Bildung eine *wichtige Funktion* zugewiesen wurde. So heißt es in den Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule Nordrhein-Westfalen von 1969:

„Der Bereich Soziale Studien ist auf Kenntnisse, Einsichten und Verhaltensweisen in Staat, Gesellschaft, Geschichte, Politik, Wirtschaft und Recht gerichtet. Ausgangspunkt für die Arbeit im Bereich Soziale Studien ist

- die Tatsache, dass Politik von Menschen gemacht wird und durch Menschen geändert werden kann
- die Forderung, dass der in unserer staatlichen Ordnung zur Teilnahme am politischen Leben Berechtigte auch dazu befähigt werden muss
- die Gewissheit, dass ein menschenwürdiges Dasein nur in kritischer Selbstbestimmung und in gegenseitiger Achtung möglich ist“ (1969, 250).

Als dann noch verstärkt *Ergebnisse der politischen Sozialisationsforschung* der USA rezipiert wurden, gab dies den Anstoß zu einer breiten öffentlichen Diskussion über Aufgabe und Bedeutung politischer Bildung in der Grundschule. Günter Behrmann war der erste, der 1969 auf diese amerikanischen Forschungsergebnisse zur politischen Sozialisation aufmerksam gemacht hatte (vgl. ders. 1969), die dann durch den Literaturbericht von Friedrich Nyssen „Kinder und Politik“ in der Zeitschrift „betrifft erziehung“ ein breites Echo erhielten (vgl. ders. 1970).

Die empirischen Untersuchungen zur politischen Sozialisation zeigten, dass schon Kinder im Vorschulalter ihre politische Umwelt wahrnehmen und politische Einstellungen ausbilden. Dabei werden sowohl Prozesse „manifesten politischer Sozialisation“, d.h. der ausdrücklichen Vermittlung von politischen Informationen, politischen Werten usw. wirksam als auch Prozesse „latenter politischer Sozialisation“, d.h. der Vermittlung allgemeiner Werte und Verhaltensmuster z.B. durch die Institution Schule als vergesellschafteter Einrichtung (vgl. Kandzora 1996). Die Wahrnehmung der politischen Umwelt beginnt danach etwa mit dem fünften Lebensjahr und schon in dieser frühen Entwicklungsphase werden politische Einstellungen und Verhaltensweisen vorgeformt, die später als Wahrnehmungsfilter wirken können und so Lernprozesse fördern oder behindern. Diese frühe Ausbildung

politischer Einstellungen wurde durch deutsche Studien, die die politische Sozialisation in der Familie z.B. das Erwerben von Parteipräferenzen der Kinder untersuchten, bestätigt (vgl. Ziegler 1988 und Geißler 1996). Dabei gelangten allerdings manchmal bloße Annahmen der amerikanischen Sozialisationsforschung in den Status „gesicherter“ Ergebnisse. Dies galt vor allem für die Annahme von der Verhaltensrelevanz frühkindlicher Orientierungen im Erwachsenenalter. Während amerikanische Autoren (vgl. March 1997 und Prewitt 1975) darin eine Grundannahme der politischen Sozialisationsforschung sahen, deren Überprüfung noch ausstehe, fasste z.B. Zenke 1972 die „Ergebnisse“ der amerikanischen Sozialisationsforschung wie folgt zusammen: „Das Interesse an politischen Fragen, die psychische Nähe bzw. Distanz zu einer politischen Sprache, erste Kenntnisse, das Ausmaß selektiver Wahrnehmung gesellschaftlicher und politischer Tatbestände, diese u.a. Determinanten späteren politischen Verhaltens werden wesentlich durch die frühkindliche Sozialisation festgelegt und prädisponiert“ (Zenke 1972, 769). Daraus wurden dann Folgerungen für pädagogische Einflussmöglichkeiten gezogen. „Aus zahlreichen Untersuchungen kann als Verallgemeinerung gewonnen werden, dass nachfolgende und begleitende Sozialisationsinstanzen die in der Familie gewonnenen Einstellungen, Orientierungen, Interessen und Kenntnisse im positiven Fall bloß verstärken, kaum verändern, im negativen Fall, also bei defizitären Erscheinungen keinen angemessenen Ausgleich mehr schaffen können“ (Zenke 1972, 769). Andere Autoren gingen davon aus, dass sich Bewusstseinsstrukturen bereits bei Schuleintritt verfestigt hätten (vgl. Brühl/Knake 1976) und Bernhard Claußen formulierte 1976: „Wichtigste Erkenntnis der amerikanischen und durch außeramerikanische Studien ergänzte Untersuchungen ist demnach, dass durch manifeste wie auch latente Sozialisationseinflüsse im primären Bereich der Familie spätere Verhaltensweisen, Einstellungen und partiell auch Kenntnisse prädestiniert werden“ (Claußen 1976, 15). Für pädagogisches Handeln ergab sich daraus die Konsequenz, „die frühkindliche Erziehung durch intensive Zusammenarbeit mit den Eltern und ein alternatives institutionelles Angebot zu beeinflussen“ (Claußen 1976, 24). Für die schulische politische Bildung konnte dies nur heißen, wenn sie überhaupt noch sinnvoll und Wirkung zeigen wollte, den Schwerpunkt der politischen Bildung in die Primarstufe, d.h. in die Grundschule zu verlagern. Da gerade kritische Sozialisationsforscher mit einem emanzipatorischen Bildungsanspruch von dieser These ausgingen, war die Diskussion in der ersten Hälfte der 70er Jahre auch für die politische Bildung in der Grundschule durch Versuche geprägt, „aus einer kritisch-sozialwissenschaftlichen Gesellschaftsanalyse Zielbestimmung

gen für politisch-soziales Lernen in der Grundschule abzuleiten, d.h. die Fragen nach allgemeinen übergeordneten Lernzielen, einschließlich der daraus abzuleitenden Auswahl und Strukturierung neuer Lerninhalte, standen im Mittelpunkt. Mündigkeit, Selbstbestimmung und Emanzipation wurden als Zielperspektiven auch für die Grundschule akzeptiert“ (Beck 1988, 404).

Mitte der 70er Jahre geriet die These von der Verhaltensrelevanz frühkindlich erworbener Orientierungen im Erwachsenenalter zunehmend in die Kritik (vgl. Zängle 1980) und wurde relativiert. Die politische Sozialisationsforschung ging jetzt davon aus, dass grundlegende politischer Orientierungen zwar früh gelernt würden und ein hohes Maß an Stabilität aufwiesen, dass andere politische Orientierungen aber kontinuierlich gelernt und modifiziert würden und schließlich eine ganze Reihe von Einstellungen und Verhaltensweisen erst eine Reaktion auf die Stimuli im Erwachsenenalter seien (Wasmund 1982: 30). Damit verlor politische Bildung in der Grundschule bezogen auf den gesamten Sozialisationsprozess des Individuums an Relevanz. Ohne einen inhaltlichen Zusammenhang herstellen zu können, lässt sich feststellen, dass etwa seit dieser Zeit auch die Diskussion um die politische Bildung in der Grundschule stagnierte. Die Frage nach der Bedeutung politischer Bildung und politischen Lernens vor dem 10. Lebensjahr erlebte offensichtlich nur in der Phase zwischen dem Ende der 60er und Mitte der 70er eine kurze, wenn auch heftige Konjunktur. Zu ihrem raschen *Niedergang* trug vor allem bei, dass nach der Kontroverse um die Hessischen Rahmenrichtlinien für den Sachunterricht – Aspekt Gesellschaftslehre – von 1972, politische Bildung in der Schule im allgemeinen und in der Grundschule im besonderen bildungspolitisch in die Defensive geraten war.

Aktuell lassen sich folgende *Tendenzen* feststellen: In der neueren allgemeinen Sozialisationsforschung sind vor allem Ansätze entwickelt worden, die zum einen versuchen eine Verbindung zwischen objektiven und subjektiven Faktoren herzustellen „in dem gesellschaftliche Institutionalisierungsprozesse auf der einen Seite und intrapsychische Prozesse auf der anderen Seite miteinander verbunden werden“ (vgl. Hurrelmann 1993) und die zum anderen das Individuum in einen sozialen und ökologischen Kontext stellen, mit dem es in ständige Interaktion tritt (vgl. Baacke 1976, Bronfenbrenner 1981). In der politischen Sozialisationsforschung steht die Frage, wie sich bestimmte moralische oder politische Vorstellungen bei Individuen entwickeln im Mittelpunkt des Interesses. Im Bezug auf politische Sozialisation in der Kindheit scheint es jedoch überwiegend neuere Forschungen nur zum Bereich der moralischen Entwicklung zu geben, während Fragen zum politischen Lernen von Kindern und zur Entwicklung ihres Gesellschaftsver-

ständnisses eher vernachlässigt werden. Auch der Tatbestand, dass im Zusammenhang mit den Transformationsprozessen in Ostmittel- und Osteuropa sowie der Entstehung suprastaatlicher Gebilde im Zuge der europäischen Integration und der Neuordnung internationaler Beziehungen der Frage danach, auf welcher Grundlage und mit welchen Ergebnissen sich Politisierung im Rahmen individueller und kollektiver Lernprozesse ereignet, entwickelt und umgestaltet, neue Aktualität und Dringlichkeit verliehen (Claußen 1996, 9) hat, führte in dieser Akzentsetzung die politische Sozialisationsforschung von den Problemen politischen Lernens in der Kindheit eher noch weiter weg. Auch die in den letzten Jahren sich häufenden Versuche, Veränderungen in der Lebenswelt der Kinder zu beschreiben, sind nur wenig hilfreich. Sie erfolgen meist phänomenologisch, haben in der Regel einen starken kulturkritischen Akzent und sind empirisch kaum abgesichert. Auf Grund ihrer hohen Ad-hoc-Plausibilität werden sie – oft noch verkürzt – von Lehrerinnen und Lehrern, auch von Lehramtsstudierenden unkritisch aufgenommen und prägen in ihrer resignativen Tendenz nicht selten den alltäglichen Unterricht. „Man merkt dies zum Beispiel daran, dass in fast jeder Examensarbeit die steigende Gewalttätigkeit von Kindern beklagt wird, die man dann auf vermehrten Fernseh- und Videokonsum zurückführt“ (Herdegen 1999, 8), obwohl empirische Untersuchungen weder eindeutig eine zunehmende Gewalttätigkeit von Kindern und Jugendlichen bestätigen noch einen eindeutigen Zusammenhang zwischen Gewalt und Fernsehkonsum feststellen können (vgl. Kaase 1986). „Das Dilemma dabei ist: Je pessimistischer die Situation gesehen wird, desto weniger kann die Lehrerin dagegen tun, desto weniger muss sie auch dagegen tun“ (Herdegen 1999, 8). Auf die Sozialisationsforschung kann sie sich dabei allerdings nicht stützen. Deren Ergebnisse sind, sofern überhaupt welche existieren, heterogen und in sich widersprüchlich. Das einzige was sich in jüngster Zeit in diesem Forschungsfeld herausgebildet hat, scheint ein zunehmend gemeinsames Verständnis über den *Begriff* zu sein: Danach lassen sich als *politische Sozialisation* „alle bewussten und unbewussten Prozesse der Wechselwirkung zwischen Personen und ihrer direkt politischen oder zumindest politisch relevanten sozialen, kulturellen, ökonomischen und zivilisatorischen Umgebung bezeichnen. Sie betreffen die geistigen, emotionalen und operativen Komponenten interagierender Persönlichkeiten, die einen Bezug zur Politik als Herrschaft im allgemeinen oder als spezifisches gesellschaftliches System im besonderen mit all ihren jeweiligen Ausformungen und Ebenen haben. Dabei erweist sich die Politisierung des Menschen als ein nicht nur phasen- oder bereichsweise wirksamer Stimulus und Effekt, sondern als ein lebenslang andauernder dif-

fiziler und facettenreicher Vorgang, der alle Momente, Voraussetzungen, Bedingungen, Manifestationen und Flankierungen politischen Bewusstseins, Empfindens und Handelns umgreift. An ihm ist eine große Fülle von planmäßigen und zufälligen Einflüssen wie Aktivitäten der unterschiedlichsten Art beteiligt“ (Claußen 1996, 9f.). Wie diese Vorstellung sich allerdings zur Aufklärung von individuellen Lernvoraussetzungen für den Bereich der Grundschule nutzen lassen, ist weitgehend offen. Auffällig ist jedoch, dass gerade für den Bereich der politischen Sozialisation von Kindern erhebliche theoretische und methodische *Defizite* konstatiert werden. So ist zum Beispiel auch heute noch das Problem des Langzeiteffekts nicht geklärt. Es ist nach wie vor theoretisch umstritten „in welcher Lebensphase die entscheidenden Prägungen der politischen Persönlichkeit erfolgen und in welchem Ausmaß Orientierungen aus der Kindheit und Jugendzeit für das Erwachsenenalter relevant sind“ (Geißler 1996, 65). Politische Bildung in der Grundschule kann sich also heute kaum oder nur punktuell auf den Stand der politischen Sozialisationsforschung beziehen. Dies ist sicherlich ein erheblicher Nachteil. Andererseits ist für pädagogisches Handeln vor allem relevant, dass in der Grundschule politische Lernprozesse stattfinden, auch wenn diese keineswegs alles entscheidend für den lebenslangen politischen Lernprozess sind (Ackermann 1980). Diese Einsicht hat sich jedoch kaum in Konzeptionen zur politischen Bildung für die Grundschule niedergeschlagen. Betrachtet man die Auseinandersetzung um den *Sachunterricht*, in dem politisches Lernen im Grundschulalter vor allem stattfinden soll, so wird diese von der Politikdidaktik, die sich ohnehin insgesamt in der „nachkonzeptionellen Phase“ (Gagel) befindet und sich in Orientierungen verliert, kaum zur Kenntnis genommen. Es bedarf, so fasst Dagmar Richter die unbefriedigende Situation zusammen, konstruktiver Überlegungen, wie politische Bildung konzeptionell in den Sachunterricht integriert werden kann. Für die dringend notwendige theoretische Grundlegung einer solchen Didaktik des Sachunterrichts fordert sie, dass sie mindestens folgendes umfassen und konkretisieren müsste: Eine Theorie über die heutige moderne Gesellschaft, die weit über ad hoc Überlegungen zur veränderten Kindheit hinausgeht, theoretische Erkenntnisse über subjektive Verarbeitungsformen und Alltagsbewusstsein, einen den heutigen Herausforderungen entsprechenden Bildungsbegriff und lerntheoretische und methodisch-didaktische Erkenntnisse, die Kriterien bereitstellen, nach denen Inhalte zu Themen des Unterrichts werden können (Richter 1996, 278ff.). Diese Forderungen zeigen zum einen noch einmal die entscheidenden Defizite, zum anderen aber auch die Richtung und den Weg, auf dem es weitergehen könnte. Die *Realität* in der Schule allerdings gibt

wenig Anlass zu Optimismus. Sie ist im wesentlichen durch die Diskrepanz gekennzeichnet zwischen dem Anspruch, die „Grundschule als neue Chance für politische Bildung“ (Ackermann 1996) zu verstehen einerseits und der marginalen Bedeutung politischer Bildung im konkreten Unterricht andererseits. „Zunehmend verschwinden Begriffe wie politische Bildung oder politisches Lernen aus der Diskussion. Soziales Lernen oder Sozialerziehung gelten nicht mehr als notwendiger Bestandteil politischen Lernens, sondern ersetzen dieses [Herdegen bildet hier eine der wenigen Ausnahmen – P.M.]. In einigen Bundesländern ist der Sachunterricht wieder in Heimat- und Sachkunde umbenannt worden. Politische Zielsetzungen und Themen sind aus den überarbeiteten Grundschulrichtlinien weitgehend verschwunden. Nur der Bereich Medien (Fernsehen, Werbung, Zeitung) scheint sich als Grundschulthema etabliert zu haben“ (Beck 1988, 405). Ein Befund, der von Dagmar Richter bestätigt wird, wenn sie schreibt: „Spuren politischer Bildung im Sachunterricht finden sich in letzter Zeit nur vereinzelt in Texten, die Themen aus Ökologie, Interkultureller Pädagogik, Friedenserziehung oder – noch seltener – zum Geschlechterverhältnis aufgreifen. Doch auch hier ist politische Bildung eher eine Ausnahme, und nur selten werden Lerninhalte systematisch aus der Fülle möglicher Themen ausgewählt ...“ (Richter: 1996, 277).

Dennoch scheinen in den letzten Jahren die Stimmen wieder lauter zu werden, die politische Bildung in der Grundschule für wichtig halten. Es sind vor allem *zwei Gründe* die zur Rechtfertigung herangezogen werden.

1. Kinder wachsen in einem gesellschaftlichen und politischen Kontext auf. Sie machen sich Gedanken über Politik und Gesellschaft und bilden hierzu Einstellungen aus. Kinder nehmen politische Sachverhalte, die in ihrer Lebenswelt vorkommen ebenso wahr wie andere Dimensionen ihrer Realität und sie werden durch ihre Lebenswelt, also auch durch politische Sachverhalte, geprägt.
2. Politische Haltungen und Einstellungen der Menschen entwickeln sich zu einem gut Teil schon vor dem Zeitpunkt des üblichen Einschulungsalters. Darüber hinaus laufen im Grundschulunterricht auch latente und nicht intendierte Sozialisationsprozesse ab. Kinder sind in der Institution Schule von Anfang an auch politischen Einflüssen ausgesetzt. Intendierte politische Lernprozesse können darüber hinausgehen, indem sie Einstellungen und Haltungen bilden, aber auch auf schon vorhandene korrigierend einwirken (vgl. George/Prote 1996 4; vgl. Nitzschke 1980 204).

Es scheint daher notwendig, „Kinder über ihre gesellschaftlich vermittelte Lebenswirklichkeit aufzuklären und ihnen bei der Bewältigung ihrer politischen Umwelt, die ja Teil ihrer Lebenswelt ist, zu helfen, indem ihnen Möglichkeiten angeboten werden, ihr jeweils vorhandenes, aus bruchstückhaften politischen Informationen ... und unreflektiert erworbenen politischen Einstellungen zusammengesetztes politisches Weltbild kritisch reflektieren zu lernen und weiterzuentwickeln. Hieraus ergibt sich die Aufgabe, das politische Lernen von Grundschulkindern kritisch zu begleiten, indem die politische Reflexions- und Urteilsfähigkeit der Kinder gefördert wird und ihnen zugleich in der Schule konkrete Möglichkeiten eröffnet werden, politische Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Auf diese Weise besteht die Chance, die vorhandenen Kenntnisse und politischen Orientierungen der Kinder zu beeinflussen, diese zu verändern und neue auszubilden“ (George/Prote 1996, 4).

### **Geschichte, Historisches Lernen und politische Bildung**

In der unterrichtlichen Wirklichkeit des Sachunterrichts scheint, sofern sich dieser überhaupt mit gesellschaftswissenschaftlichen und nicht allein mit naturwissenschaftlich-technischen Fragen beschäftigt, soziales Lernen zu dominieren. Befragungen von Lehrerinnen und Lehrer zeigen, dass sogar da, wo für die Klassen 5 und 6 ein eigenes Fach vorgesehen ist, politische Bildung im wesentlichen auf der Ebene des sozialen Lernens und der Lebenshilfe angesiedelt ist (vgl. Massing 1995, 63). Um einer solchen Verengung entgegenzuwirken schlagen Siegfried George und Ingrid Prote vor, politisches Lernen im Sachunterricht auf *sieben Lernebenen* zu erweitern, die gleichzeitig die verschiedenen Ebenen der Integration verdeutlichen sollen (vgl. dieslb. 1996, 7ff.). Es sind dies die Lernebenen „Soziales Lernen“, „Moralisches Lernen“, „Ökonomisch-gesellschaftliches Lernen“, „geographisches Lernen“, „Naturwissenschaftlich-technisches Lernen“, „politisches“ und „historisches Lernen“. Die Erweiterung auf sieben Ebenen beruht auf der Vorstellung, dass die Inhalte des Sachunterrichts integrativ von den Erfahrungen und Lernmöglichkeiten der Kinder her strukturiert werden. „Wenn die Erfahrungen und Fragen der Kinder den Ausgangspunkt des Sachunterrichts bilden, dann können die Themen nicht nach Fachstrukturen ausgewählt und gegliedert werden, weil sich die Erfahrungen und Fragen der Kinder auf komplexe Realitätsausschnitte und Situationen richten, zu deren Erschließung es erforderlich ist, jeweils unterschiedliche Fachaspekte in unter-

schiedlicher Gewichtung zu benutzen. Anstelle einer Addition von Fachaspekten muss die Untersuchung von Fragestellungen und Problemen treten, wie sie sich Kindern stellen“ (Beck 1984, 9f.).

Natürlich ist es richtig, dass es für einen integrativen Sachunterricht nicht ausreicht, die einzelnen Fachaspekte bloß aneinander zu reihen und isoliert voneinander und nacheinander zu behandeln, dennoch haben die einzelnen Ebenen auch eine Eigenstruktur und eine Eigenlogik, die erst erkannt werden muss, bevor sie sich sinnvoll integrieren lassen.

Wenn nun im Folgenden im Mittelpunkt der Ausführungen das *historische Lernen* steht, ist die Herauslösung aus den anderen Ebenen allein analytisch zu verstehen, um die zentralen Elemente dieser Ebene besser und klarer herausarbeiten zu können. Dabei muss immer im Bewusstsein bleiben, dass sie ihre unterrichtspraktische Bedeutung erst in der notwendigen Integration mit den anderen Ebenen und bezogen auf Phänomene und Sachverhalte der kindlichen Lebenswelt gewinnen.

„Keiner dem Geschichte nicht etwas wichtiges zu sagen hätte“ (Friedrich Schiller). Dieser Satz, der in der historischen Literatur immer wieder zitiert wird<sup>1</sup>, erweckt leicht den Eindruck, als wäre die Bedeutung von Geschichte unbestritten. Auch dass historisches Lernen und politische Bildung in einem engen Zusammenhang stehen scheint weitgehend akzeptiert. So spricht Peter Steinbach von der Geschichte als dem Rückgrat der politischen Bildung (Steinbach 1998) und Klaus Bergmann vertritt die These, ohne Geschichte sei die politische Bildung nur die Hälfte wert (Bergmann 1996).

Tatsächlich ist die Lage der Geschichte und des historischen Lernen sowie ihre Bedeutung für die politische Bildung keineswegs so eindeutig: „Heute zeigt sich die Verfahrenheit der Situation. Wir haben auf der einen Seite in manchen Bundesländern eine geradezu verantwortungslos reduzierte Sozialkunde, die nicht selten auf ein Jahr Unterrichtserteilung angelegt ist, in diesem Zeitraum ein wenig Institutionenkunde und sehr viel Lebensbewältigung zu vermitteln hat, und wir haben auf der anderen Seite einen Geschichtsunterricht, der von der Vorstellung ausgeht, dass historische Bildung per se politische Bildung sei“ (Steinbach 1998, 122). Hinzukommt, dass Geschichte oft negativ beurteilt wird. Der schwerwiegendste Vorwurf lautet, man könne mit Geschichte nichts anfangen bzw. man könne auch mit Hilfe von Geschichtskenntnissen an den gesellschaftlichen Verhältnissen nichts ändern. „In solchen Äußerungen kommen Vorstellungen von Gesellschaft

<sup>1</sup> Dieser Satz Schillers hat zum Beispiel 1977 einem Sammelband seinen Titel gegeben: Udo Reiter (Hrsg.), München.



und Geschichte zum Ausdruck, die in ihren Grundüberzeugungen statisch, dichotomisch und hierarchisch zu sein scheinen. Sie stehen im krassen Gegensatz zu den erklärten Zielen der Geschichtsdidaktik“ (Pöschko 1986, 106) und der Politikdidaktik.

Worin aber liegt nun die *Bedeutung von Geschichte* und historischem Lernen und worin liegt ihre Bedeutung für die Grundschule? Um diese Frage zu beantworten, sind offensichtlich zwei Schritte notwendig: „Wer sich überlegt, was Geschichte für Kinder in der Grundschule bedeuten kann, muss darüber nachdenken, was sie den Menschen überhaupt bedeuten kann“ (Hug 1981, 59). Es scheint Übereinstimmung darüber zu bestehen, die Anforderungen an den Sachunterricht von dem höchsten Sinn und Wert der Geschichte für den Menschen zu deduzieren (so Gunter Thiele 1981, 175). Also muss es im ersten Schritt darum gehen, prinzipiell den Wert und Sinn der Geschichte für den Menschen zu klären, um dann erst in einem zweiten Schritt ihre spezifischen Funktionen in der Grundschule zu konkretisieren.

Im Bezug auf die Erinnerungen des Altbundespräsidenten Richard von Weizsäcker stellt Peter Steinbach zwei Aspekte zur Rechtfertigung der Beschäftigung mit Geschichte in den Mittelpunkt: 1. Die Verbindung zwischen den Generationen bedarf der gemeinsamen Reflexion über die Geschichte, 2. Ein Ergebnis dieser Anstrengungen ist die Klärung der guten und bösen Erfahrungen, der Guten und Bösen auch in dem Sinne, wie es im Mittelpunkt einer jeden Erziehung steht (Steinbach 1997, 112).

Dieser Zusammenhang lässt sich an der Frage nach den Aufgaben, dem Zweck, den Funktionen der Geschichte für die Gesellschaft noch weiter ausdifferenzieren. Jürgen Kocka hat sie in *fünf Thesen* gefasst: Die Beschäftigung mit Geschichte könne:

- „1. Eine historische Erklärung gegenwärtiger Probleme geben
2. Kategorien politischer Bildung liefern
3. eine Kritik öffentlich wirksamer Traditionen leisten
4. eine Haltung erzeugen, die sich des Gewordenseins der Gegenwart bewusst ist, und so zu einem Offenhalten von Möglichkeiten und einer Verflüssigung vermeintlicher Sachzwänge beitrage
5. durch die Auseinandersetzung mit den Zeugnissen der Vergangenheit zum konkreten Denken erziehen“ (Kocka zit. in Pöschko 1986, 109)<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Als weitere Funktion fügt Kocka die „Geschichte als ‚zwecklose‘ Freizeitbeschäftigung, als Gegenstand der Unterhaltung und des Vergnügens“ hinzu.

Geschichte und politische Bildung sind sich nun dann besonders nahe, wenn sich Geschichte als *Zeitgeschichte* zeigt.

„Geschichte als Historie ist gegenwärtiges Nachdenken über vergangenes menschliches Handeln und Leiden. Erforschung und Reflexion des Geschehenen erfolgen unter dem Einfluss von Traditionen, Gegenwartserfahrungen und Zukunftserwartungen. So ist alle Geschichte Zeit-Geschichte“ (Bergmann 1988, 549). Zeitgeschichte in einem engeren und vielleicht auch in einem herkömmlicheren Sinne meint zum einen die Phasen der jüngsten Vergangenheit, zum anderen die Teildisziplin der Geschichtswissenschaft, die sich damit auseinandersetzt. Zeitgeschichte steht für ein besonders enges Verhältnis von Geschichte und politischem Bewusstsein. In diesem Sinne ist Zeitgeschichte als die „Epoche der Mitlebenden und ihre wissenschaftliche Behandlung“ definiert worden (Rothfels 1953, 2). Diese Definition von 1953 bezog sich auf die Zeit von 1917 bis 1945. Nun verschiebt sich jedoch die „Epoche der Mitlebenden“ laufend und zur Zeitgeschichte gehört heute auch die Phase von 1945 bis zur Gegenwart. Um dies zu verdeutlichen, sprechen Autoren wie Karl Dietrich Bracher von einer „doppelten Zeitgeschichte“ und meinen damit zum einen die Zeit von 1917 bis 1945 und zum anderen die Zeit von 1945 bis zur jeweiligen Gegenwart (Bracher 1986).

Mit dem Zusammenbruch des Kommunismus, dem Wegfall des Ost-West-Konfliktes und des Kalten Krieges ist allerdings eine so tiefe Zäsur eingetreten, dass einige Autoren es für erforderlich halten, vor allem im Hinblick auf die notwendig gewordene zweite „Aufarbeitung der Vergangenheit“, in Zukunft von *drei Zeitgeschichten* zu sprechen (vgl. Peter/Schröder 1994, 32).

Zeitgeschichte ist offensichtlich nicht allgemein definierbar. Als Minimumkonsens lässt sich jedoch festhalten, dass sie immer das zur Lebensgeschichte des einzelnen zeitgleich verlaufende Geschehen umfasst, aber auch jene, nicht selbst erlebte Geschichte, die im Gespräch mit Zeitgenossen noch gegenwärtig ist (vgl. Bergmann 1988 549).

Zeitgeschichte betrifft so immer mehrere Generationen und unterschiedliche Gruppen, „die ihre geschichtlichen Erfahrungen aus ihrer jeweiligen Perspektive unterschiedlich, vielfach auch in einer politisch bedeutsamen Weise kontrovers deuten. Deutungen von Zeitgeschichte gehen unmittelbar in politisches Urteilen ein, weil uns das Erlebte geprägt hat, noch bewegt und umtreibt. Deshalb ist Zeitgeschichte viel elementarer politisch wirksam als unsere Kenntnis von Vergangenheit, die jenseits unserer unmittelbaren Erinnerung liegt“ (Sutor 1997, 335).

Politische Bildung nun wendet sich an Geschichte im allgemeinen und Zeitgeschichte im besonderen mit dem Ziel, über die geschichtliche Bedingtheit des gegenwärtigen politischen Zustandes aufzuklären, in dem sie nach *Entwicklungslinien* sucht und die Strukturen und Faktoren aufzeigt, die unsere heutige Situation vorrangig prägen. Anders formuliert: Politische Bildung fragt Geschichte und Zeitgeschichte im wesentlichen nach ihrer Bedeutung für die Gegenwart. Sie fragt nach dem Zusammenhang von Vergangenheit und Gegenwart, den „handelnde Individuen und Gruppen reflektieren müssen, wenn sie ihr Handeln sinnhaft in einer Zukunftsperspektive orientieren wollen“ (Rüsen 1977, 48). Geschichte trifft auf unsere Gegenwart als breiter Strom, der aus der Vergangenheit auf uns zukommt und alles durchdringt. „Die heute wirksamen Interessen und ihre Interpretationen, die Ideologien und die sozialen Strukturen, das geltende Recht und die Institutionen, die Machtverhältnisse und schließlich auch unsere normativen Vorstellungen von Legitimität und Zumutbarkeit, von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden sind allesamt geschichtlich geworden und bedürfen deshalb um politischer Bildung willen historischen Verstehens“ (Sutor 1997, 332f.).

Daraus lässt sich erkennen, dass Zeitgeschichte in einem doppelten Sinne Bedeutung für die Gegenwart gewinnt. Zum einen für das politische System und seine Strukturen, die historisch geworden sind und in die historische Erfahrungen eingeflossen sind und deren spezifische Ausprägungen immer auch als Antworten auf historische Erfahrungen interpretiert werden können. Zum anderen für das Denken der Individuen und Gruppen, für ihre Mentalitäten, die als sozial geprägte Einstellungen und Orientierungen Ergebnisse milieuspezifischer Verarbeitung geschichtlich-politischer Erfahrungen sind.

Das heißt, wenn es dem einzelnen gelingt, durch einen Akt der Vergegenwärtigung, im Anschauen geschichtlicher Zeugnisse, im Ergriffenwerden von einer fernen historischen Gestalt, im bewussten Erschließen der Vergangenheit „kann der einzelne den totliegenden Stoff der Geschichte erwecken und ihn verlebendigen, so dass er in eine unmittelbare Beziehung zu seinem Leben tritt. Er kann sein eigenes Selbst erweitern durch die Sympathie mit vergangenen Erscheinungen; er kann sich selbst in einer neuen Weise sehen lernen, losgelöst vom Zufall seiner Existenz, einbezogen in einen Rhythmus von Tradition, der seinem Leben Umriss und Gestalt gibt. Dies alles kann er – vorausgesetzt, dass er bereit ist, sein Auge zu öffnen, sein Erinnerungsvermögen zu schärfen und seinem Lebensbereich die Erfahrungen der Vergangenheit hereinzulassen; denn ohne dieses Sich-Eröffnen bleibt die Vergangenheit stumm“ (Maier 1977, 11).

Zusammenfassend lässt sich dann mit Klaus Bergmann sagen, dass politische Bildung ohne die Fähigkeit und Bereitschaft zu *historischem Nachdenken* ein Widerspruch in sich ist. „Niemand kann als politisch gebildet gelten, der oder die nicht fähig und bereit wäre, einerseits die Vorgeschichte und die historisch gewordenen Handlungsspielräume gegenwärtiger politischer und gesellschaftlicher Herausforderungen zu erschließen und andererseits die Erfahrungen zu vergegenwärtigen, die Menschen in ihrer Zeit unter bedingt vergleichbaren politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen gemacht und erlitten haben“ (Bergmann 1996, 319).

So verstanden dürfte es keine Frage sein, dass historisches Lernen – wie politische Bildung – einen *festen Platz* in der Grundschule haben müsste. Aber wie für die politische Bildung gilt auch für historisches Lernen in der Grundschule: Angaben dazu fallen quantitativ und qualitativ äußerst dürftig aus. Dabei werden ähnliche *Vorbehalte* wie gegen politische Bildung auch gegen historisches Lernen erhoben: Da ist von „Verfrühung“ (Erich Weniger) die Rede und davon, dass Kindern das Verständnis für historische Zusammenhänge fehle; sie ständen der Geschichte überfordert und unverständig gegenüber (vgl. dazu Bergmann 1996). Diese und andere Vorstellungen hat Bergmann ausführlich kritisiert und überzeugend zurückgewiesen.

Aufgabe des historischen Lernens auch in der Grundschule ist danach vor allem die *Förderung von Geschichtsbewusstsein*. Geschichtsbewusstsein bezeichnet die Kompetenz, die der Orientierung in der zeitlichen Veränderung unseres Lebens und unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit dienlich ist (Krieger 1995).

Hans Jürgen Pandel konkretisiert diesen sehr allgemeinen Begriff mit Hilfe von sieben, sich verbindenden und vernetzen Kategorien (vgl. Pandel 1991), die Bergmann durch eine achte Kategorie ergänzt, (vgl. Bergmann 1996, 329) und die den Begriff „Geschichtsbewusstsein“ im Rahmen kategorialen Lernens und eines kategorialen Geschichtsunterricht handhabbar machen (vgl. zum folgenden Pandel und Bergmann).

Es sind die Kategorien:

1. *Zeitbewusstsein* (früher – heute/morgen)

Darunter wird die Fähigkeit verstanden, „früher“ von „heute“ oder „morgen“ und Vergangenheit und Gegenwart oder Zukunft unterscheiden zu können. Die Kinder in der Grundschule erkennen und lernen, dass es „früher“ anders war als „heute“ oder „morgen“. Sie lernen sich Vergangenes zu erschließen und auf heute zu beziehen.

2. *Wirklichkeitsbewusstsein* (wirklich/historisch – erfunden/fiktiv/imaginär)  
Damit wird die Fähigkeit bezeichnet, Dinge, Personen, Sachverhalte als „wirklich“ oder „erfunden“ einzuordnen. „Das Vermögen, zwischen ‚erfunden‘ und ‚wirklich‘ zu unterscheiden, ist die Voraussetzung dafür, kollektiven Mythen (‚die gute alte Zeit‘, ‚wir in unserer Jugend hatten noch ...‘ – wahlweise: Respekt vor dem Alter, vor den Eltern, vor den Lehrern usw.), historische Lügen und Verdrängungen (‚Auschwitz-Lüge‘) oder z.B. öffentlichen Inszenierungen von Geschichte zu Zwecken der staatlichen oder gesellschaftlichen Identitätssicherung und -steigerung zu misstrauen“ (Bergmann 1996, 331f.).

3. *Historizitätsbewusstsein* (statisch – veränderlich)

Dies meint das Vermögen zwischen „veränderlich“ und „dauernd“ unterscheiden zu können. Dabei geht es im wesentlichen darum, nach den Möglichkeiten und Grenzen, den Handlungsspielräumen und den Handlungsbedingungen zu fragen, d.h. die Vorstellung einer beliebigen Machbarkeit und Veränderbarkeit ebenso in Frage zu stellen wie das Gegenteil.

Diese ersten drei Kategorien zielen ab auf die Erkenntnis von *Zeitlichkeit*.

4. *Identitätsbewusstsein* (wir – ihr/sie/die anderen)

Mit Hilfe dieser Kategorie lernen Kinder zu fragen, wer in einer Gesellschaft „wir“ war und wer „die anderen“ waren, „wie in einer Gesellschaft Gruppen sich über die Abwertung anderer Gruppen stabilisiert haben und mit welcher Geschichte sie – die Kinder – sich selber am ehesten identifizieren“ (Bergmann 1996, 333).

5. *Politisches Bewusstsein* (oben – unten)

Mit dieser Kategorie lässt sich nach Macht und Herrschaft fragen. Wer war in einer Gesellschaft mächtig und wer war ohnmächtig? Auf welchen Faktoren gründete sich Macht und wie wurde Macht in diesen Gesellschaften begründet und gerechtfertigt.

6. *Ökonomisch-soziales Bewusstsein* (arm – reich)

Dabei geht es um die Frage, wer in einer früheren Gesellschaft arbeitete und wer arbeiten ließ, wie die erarbeiteten Güter verteilt wurden und wer aus welchen Gründen arm oder reich war.

7. *Moralisches Bewusstsein* (richtig/gut – falsch/böse)

Was in einer Gesellschaft gut oder böse, richtig oder falsch ist, ändert sich im Laufe der Geschichte. Warum Menschen in früheren Gesellschaften moralisch anders dachten und wie sich dieses Denken mit der Zeit änderte und welche Folgen daraus für die jeweilige Gesellschaft entstanden und für die in ihr lebenden Menschen, lässt sich mit Hilfe dieser Kategorie erschließen.

Die bisher genannten Kategorien sind auf die *Gesellschaftlichkeit* bezogene Wahrnehmungsweisen, die Bergmann noch durch eine weitere Kategorie ergänzt:

8. *Geschlechtsbewusstsein* (männlich – weiblich)

Kinder erfahren wie das Verhältnis der Geschlechter geregelt war und wie es heute geregelt ist. Die Förderung dieser Bewusstseinsdimension dient der „Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern“ (Ali Wacker) und sie bildet gleichzeitig eine Brücke zur Ebene des „sozialen Lernens“.

Diese acht Kategorien, die Geschichtsbewusstsein begründen, lassen sich in *Fragen* an „die Geschichte“ umformulieren. Sie bieten damit einen kategorialen Zugriff auf die historische Wirklichkeit und innerhalb des historischen Lernens ist es Ziel einer *kategorialen Bildung*, Schülerinnen und Schüler mit Hilfe von Schlüsselbegriffen – Kategorien – und daraus ableitbarer Schlüsselfragen einen Zugang zur Geschichte zu eröffnen, bei ihnen Verständnis für Geschichte, Einsichten in wesentliche Elemente der Geschichte und in historische Zusammenhänge zu wecken. Können Schülerinnen und Schüler auf diese Weise historische Wirklichkeit erkennen, dann besteht die Chance, dass sie diese Schlüsselfragen an Geschichte immer stellen und diese Grundmuster der Wirklichkeitserschließung, die Geschichtsbewusstsein ausmachen, sich als eine kognitive Struktur, die immer wieder angewendet werden kann, verfestigen. Diese Kategorien sind jedoch, da sie vor allem auf der Ebene der „Ziel- und Inhaltsklärung“ angesiedelt sind, eindimensional und reichen zur Strukturierung eines historischen Lernprozesses im Unterricht nicht aus. Sie bedürfen daher mindestens der Ergänzung durch Kategorien der Dimension „Lehr- und Lernbedingungen“ und der Dimension „Organisation des Lernprozesses“.

Die *Dimension „Lehr- und Lernbedingungen“* bezieht sich vor allem auf die Vorprägungen und Voreinstellungen der Schülerinnen und Schüler. Diese haben nicht nur immer schon Vorstellungen von der politischen und sozialen Realität, sondern sie haben als Ergebnis vorangegangener Sozialisation immer auch schon *Vorstellungen von Geschichte*. Auch Kinder im Grundschulalter verfügen schon über ein mehr oder weniger ausgeprägtes „Geschichtsbild“, das „historisches Lernen“ nicht ignorieren kann und darf. Historische Lernprozesse in der Schule stellen das Geschichtsbild der Schülerinnen und Schüler nicht her; sie intervenieren nur in das Geschichtsbild und die Schülerinnen und Schüler können diese Eingaben nutzen, um ihre Vorstellungen zur revidieren, zu ergänzen, zu präzisieren um schließlich „Geschichtsbewusstsein“ auszubilden. Ein solcher Lernprozess ist allerdings auch abhängig von der Person der Lehrerin und des Lehrers, ihren Einstel-

lungen, ihren Meinungen, ihrem Verhalten sowohl gegenüber „der Sache“ als auch gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Im Zusammenhang mit historischem Lernen ist es ihre Aufgabe, an den vorhandenen „Geschichtsbildern“ der Kinder anzusetzen, diese ins Bewusstsein zu heben, vorsichtig zu erweitern und zu differenzieren, um mittel- und langfristig Geschichtsbewusstsein zu erzielen. Dieser Lehr- und Lernprozess kann jedoch nur gelingen, wenn die Lehrerin oder der Lehrer selbst über dieses Geschichtsbewusstsein im oben beschriebenen Sinne verfügt. Erst das Spannungsverhältnis „Geschichtsbewusstsein“ der Lehrerin und des Lehrers – „Geschichtsbilder“ der Schülerinnen und Schüler setzt historische Lernprozesse in Gang.

Jedoch besteht auch die Gefahr, dass aus der kontrastierenden Gegenüberstellung von Geschichtsbewusstsein / Geschichtsbild der Lehrerin einerseits und Geschichtsbild der Schülerinnen und Schüler andererseits eine *Überwältigung* der Lernenden resultiert. Aus diesem Grund ist es erforderlich, auch die fachdidaktischen Kategorien des „Beutelsbacher Konsens“ aus der *Dimension „Organisation des Lernprozesses“* zu berücksichtigen: Zum einen das Überwältigungsverbot, zum anderen das Kontroversitätsgebot, das die Gefahr der Indoktrination vermindert. Wenn es darum geht, an den Geschichtsbildern der Schülerinnen und Schüler anzusetzen, also die alte pädagogische Regel zu beachten, „Schülerinnen und Schüler dort abzuholen, wo sie stehen“, bedeutet dies, dass aus der Dimension „Organisation des Lernprozesses“ auch der dritte Beutelsbacher Konsenssatz, Berücksichtigung der Interessen (im Sinne von Erfahrungen) der Schülerinnen und Schüler herangezogen werden muss.

Wenn Ziel des Lernprozesses „Geschichtsbewusstsein“ ist, dann enthält dieses Ziel nicht nur inhaltliche Faktoren, sondern auch die Fähigkeit, Beziehungen zwischen den Faktoren herzustellen und auf „historische Fragen“ eine selbst gefunden „historische Antwort“ geben zu können und die historische Antwort auf die Gegenwart zu beziehen, d.h. ihre Bedeutung für heute zu beurteilen. Daraus folgt, dass aus der Ebene „Organisation des Lernprozesses“ als weitere Kategorie *Urteilsbildung* aufzunehmen ist.

Beim historischen Lernen in der Grundschule geht es demnach nicht in erster Linie um Wissenserwerb „als vielmehr um den Erwerb von Fähigkeiten, historisch zu denken, geschichtsdidaktische Kategorien ansatzweise zu erkennen und die kategorialen Zugriffsweisen des Geschichtsbewusstseins anzuwenden“ (Bergmann 1996, 339).

## Methoden historischen Lernen in der Grundschule

Wenn Ziel des historischen Lernens in der Grundschule ist, historisches Denken zu fördern und möglichst zwanglos Geschichtsbewusstsein zum Zwecke politischer Bildung zu erzeugen, dann erfordert dies ein möglichst selbstbestimmtes Lernen, das Spaß macht, reizvolle Entdeckungen erlaubt und gestalterische Möglichkeiten bietet. Historisches Lernen in der Grundschule ist – und dies muss als Forderung verstanden werden – „entdeckendes Lernen“, „forschendes Lernen“ und „handlungsorientiertes Lernen“.

Ob historisches Lernen in der Grundschule allerdings in erster Linie Methodenlernen ist, wie Bergmann das formuliert, (vgl. ders. 1996, 340), erscheint fraglich. Auch hier gilt – wie in der politischen Bildung – dass Methode Weg heißt und nur Mittel zum Zweck sein kann und dass gerade handlungsorientierte Methoden davon leben, dass den Schülerinnen und Schülern der historische Kontext ausreichend präsent ist. Dies bedeutet nun kein Plädoyer für den in Rahmenplänen immer noch vorgesehenen „chronologischen Durchgang durch die Geschichte“ (obwohl es ohne eine zumindest grobe chronologische Orientierung auch nicht geht). Im Gegenteil: H.-W. Eckhardt schreibt: „Das (das Festhalten an einem chronologischen Durchgang, P.M.) wird gerade im Zusammenhang mit der Geschichtskultur prekär. Denn der Prozess historischen Lernens erfolgt nicht isoliert, wie auf einer Insel – auch wenn Schule häufig noch den Anschein erweckt, als wolle sie diese Illusion aufrecht erhalten. Parallel zum Unterricht in der Schule sind unsere Schülerinnen und Schüler vielfältig mit der Geschichte im öffentlichen Leben konfrontiert, der Geschichtskultur. Man denke an die vielen ‚mittelalterlichen Märkte und Turniere‘, die jeden Sommer durchgeführt werden – u.U. auf großen Parkplätzen, beäugt von vielen hundert Videokameras. An Urlaubsreisen, in denen die Besichtigung historischer Stätten wichtiger Programmpunkt ist. An Ausstellungen im kleinen wie im großen Maßstab, an Filme mit historischem Hintergrund, an Computerspiele, die sich scheinbar auf Geschichte beziehen, oder an die historische Selbstdarstellung von Nationen auf der Expo. Diese mannigfaltigen Erscheinungen werden heute im Begriff der Geschichtskultur zusammengefasst“, die als „praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewusstsein im Leben einer Gesellschaft“ (Jörn Rüsen) zu verstehen ist (Eckhardt 2001, 15).

Damit ist eine individuelle und eine öffentliche Ebene des Geschichtsbewusstseins unterschieden, die sich beide ständig vermitteln. Gerade hierbei gäbe es vor allem im Zusammenhang mit Grundschülerinnen und Grundschülern die Möglichkeit, bei wirklichen Fragen an die Geschichte anzuset-



zen und ein Interesse zu nutzen, das nicht erst durch Unterricht geweckt werden muss. Handlungsorientierte Methoden im Rahmen historischen Lernens beinhalten dann auch weniger simulative Methoden wie Rollenspiele oder Planspiele (vgl. dazu: Massing 1998), sondern vielmehr Methoden der *Originalbegegnung*. Dazu gehören, ohne das hier weiter ausführen zu können, z.B. Begegnungen mit baulichen Zeugen der Vergangenheit (vgl. dazu Westermann 1986), ebenso wie Projekte zur Herstellung eines historischen Stadtführers (vgl. dazu Cser 1981), aber auch Museumsbesuche (vgl. Stipanie 2000).

Ziel dieser Methoden ist die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein als Ergebnis eines Lernprozesses bei dem Kinder ganzheitlich lernen, spielerisch gestalten und „Geschichte spielerisch erfahren können“ (Wolfgang Hug). Dabei sollen folgende Teilkompetenzen entwickelt werden, die wiederum die Verbindung zur politischen Bildung herstellen (vgl. dazu Schreiber 2001, 29ff.): die Kompetenz zum historischen Fragen, die Sachkompetenz in begründet ausgewählten historischen Bereichen, die Kompetenz im Umgang mit „fertiger Geschichte“ und schließlich und vor allem die Kompetenz zur lebenspraktischen Orientierung durch Geschichte. Diese Kompetenzen anzubahnen ist Aufgabe historischen Lernens, unabhängig ob in der Grundschule, am Gymnasium oder in der Erwachsenenbildung.

## Literatur

- Ackermann, Paul 1980: Politik in der Primarstufe, in: H. Süßmuth, Soziale Studien in der Grundschule, Düsseldorf, S.69-83
- Ackermann, Paul 1996: Das Schulfach ‚Politische Bildung‘ als institutionalisierte politische Sozialisation, in: Claußen / Geißler, S.91-100
- Baacke, Dieter 1976: Die 13 bis 18jährigen. Eine Einführung in Probleme des Jugendalters, München
- Beck, Gertrud 1988: Primarstufe, in: Wolfgang W. Mickel, Dietrich Zitzlaff (Hg.) Handbuch zur politischen Bildung, Schriftenreihe Band 264, Bonn, S.402-206
- Behrmann, Gisela 1996: Demokratisches Lernen in der Grundschule, in: George, Siegfried / Ingrid Prote (Hrsg.) a.a.O., S.121-150
- Behrmann, Günther C. 1969: Politische Sozialisation in den USA und politische Bildung in der Bundesrepublik, in: Gesellschaft – Staat – Erziehung, Heft 3, S.145-160
- Bergmann, Klaus 1988: Zeitgeschichte in der politischen Bildung. In: Wolfgang W. Mickel/Dietrich Zitzlaff, S.549-554
- Bergmann, Klaus 1996: Historisches Lernen in der Grundschule, in: George / Prote, S.319-342

- Böttger, Ilona / Schack, Korinna 1996: Rahmenrichtlinienvergleich für den Sachunterricht aller Bundesländer, in: George, Siegfried, Ingrid Prote (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule, Schwalbach/Ts. S.239-260
- Bracher, Karl-Dietrich 1986: Doppelte Zeitgeschichte im Spannungsfeld politischer Generationen. In: Bernd Hey/Peter Steinbach (Hrsg.): Zeitgeschichte und politisches Bewusstsein, Köln
- Bronfenbrenner, Urie 1981: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung, Stuttgart
- Brühl, Dieter, Knake, Helmut 1976: Familie und politisches System. Zur Kritik der sogenannten „politischen“ Sozialisationsforschung, in: Bernhard Claußen 1976, S.157-173
- Claußen Bernhard, 1996: Die Politisierung des Menschen und die Instanzen der politischen Sozialisation: Problemfelder gesellschaftlicher Alltagspraxis und sozialwissenschaftlicher Theoriebildung, in: Claußen / Geißler, S.15-48
- Claußen, Bernhard (Hrsg.) 1976: Materialien zur politischen Sozialisation. Zur sozialwissenschaftlichen Fundierung politischer Bildung, München u. Basel.
- Claußen, Bernhard / Geißler, Rainer (Hrsg.) 1996: Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch, Opladen.
- Claußen, Bernhard 1996: Vorwort, in: Claußen / Geißler, S.9-12
- Cser, Andreas 1981: Stadtgeschichte Heidelbergs – Ein Unterrichtsversuch zur Erstellung eines Stadtführers für Kinder durch Kinder, in: Uwe Uffelman (Hrsg.), a.a.O. S.21-219
- Eckhardt, Hans-Wilhelm 2001: Die Inhaltsfrage im Spannungsfeld historischen Lernens, in: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer, H. 61, S.13-21
- Geißler, Rainer 1996: Politische Sozialisation in der Familie, in: Claußen / Geißler, S.51-70
- George, Siegfried / Prote Ingrid (Hrsg.) 1996: Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule, Schwalbach/Ts.
- George, Siegfried / Prote Ingrid 1996: Zur Einführung: Das erweiterte Verständnis der politischen Bildung in der Grundschule und die besondere Bedeutung des integrierten Sachunterrichts, in: George / Prote, S.3-16
- Hänsel, Dagmar 1980: Didaktik des Sachunterrichts. Sachunterricht als Innovation der Grundschulen, Frankfurt a.M.
- Herdegen, Peter 1999: Soziales und politisches Lernen in der Grundschule. Grundlagen – Ziele – Handlungsfelder, Donauwörth.
- Hug, Wolfgang 1981: Produktives Lernen im historischen Unterricht der Grundschule, in: Hantsche, I., Schmidt, H. D. (Hrsg.) Historisches Lernen in der Grundschule, Stuttgart, S.63-78
- Hurrelmann, Klaus, 1993: Einführung in die Sozialisationstheorie, Weinheim und Basel.
- Kaiser, Astrid 1996: Soziales Lernen bei geschlechtsdifferenter Kultur, in: George / Prote, S.152-173
- Kandzora, Gabriele 1996, Schule als vergesellschaftete Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen, in: Claußen / Geißler, S.71-90
- Kirsch, Hans-Christian 1980: Bildung im Wandel. Die Schule gestern, heute und morgen, Frankfurt a.M.

- Krieger, Rainer 1985: Psychologie und Geschichtsunterricht, in: Klaus Bergmann u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5. Aufl., Seelze-Velber
- Maier, Hans 1977: Geschichte – abwesend und gegenwärtig, in: Udo Reiter (Hrsg.), a.a.O., S.9-20
- March, Dave 1971: Political sozialization: the implicit assumptions questioned, in: British Journal of Political Science, 1, S.453-465
- Massing, Peter 1995: Wege zum Politischen, in: Peter Massing/Georg Weißenö (Hrsg.): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts, Opladen, S.61-98
- Nitzschke, Volker 1980: Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule, in: Kurt Gerhard Fischer (Hrsg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der politischen Bildung, 4. Aufl., Stuttgart, S.204-217
- Nyssen, Friedhelm 1973: Kinder und Politik, Überlegungen und empirische Ergebnisse zum Problem der politischen Sozialisation, in: Redaktion betrifft: erziehung (Hrsg.), Politische Bildung – Politische Sozialisation, Weinheim und Basel
- Pandel, Hans Jürgen 1991: Dimensionen und Struktur des Geschichtsbewusstseins, in: Hans Süßmuth (Hrsg.): Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung Teil I, Baden-Baden, S.55-73
- Peter, Matthias/Hans-Jürgen Schröder: Einführung in das Studium der Zeitgeschichte, Paderborn 1994
- Pöschko, Hans, H. 1986: Geschichtsbewusstsein und moralische Entwicklung, in: Uwe Uffelman (Hrsg.), a.a.O., S.106-120
- Prewitt, Klaus. 1975: Some doubts about political sozialization research. Comparative Education Review 19, S.105-114
- Prote, Ingrid 1996: Soziales Lernen in der Grundschule – wichtiger denn je, in: George /Prote, S.76-98
- Reiter Udo (Hrsg.) 1977: ...keiner, dem Geschichte nicht etwas Wichtiges zu sagen hätte, München
- Richter, Dagmar 1996: Didaktikkonzepte von der Heimatkunde zum Sachunterricht – und die stets ungenügend berücksichtigte politische Bildung, in: George / Prote, S.261-284
- Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschulen Nordrhein-Westfalen, 1969
- Rothfels, Hans 1953: Zeitgeschichte als Aufgabe. In: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte, Nr. 1, S.1ff.
- Rüsen, Jörn 1977: Historik und Didaktik. Ort und Funktion der Geschichtstheorie im Zusammenhang von Geschichtsforschung und historischer Bildung. In: Erich Kosthorst (Hrsg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie, Göttingen
- Schreiber, Waltraud 2001: Perspektiven für den Geschichtsunterricht aus der Sicht der Geschichtsdidaktik, in: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer, H. 61, S.22-36
- Steinbach, Peter 1997: Geschichte. Vom Rückgrat politischer Bildung, in: Politische Bildung, Heft 4, S.112-126
- Stipanie, Ute 2001: Museum, in: Hans-Werner Kuhn, Peter Massing (Hrsg.): Methoden und Arbeitstechniken, Bd. 3, Lexikon der politischen Bildung, hrsg. von Georg Weißenö, Schwalbach/Ts, S.151

- Sutor, Bernhard 1997: Historisches Lernen. In: Wolfgang Sander (Hrsg.) Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts, S.323-337
- Thiele, Gunter 1981: Der revidierte Lehrplan für den Gegenstandsbereich Sachunterricht in Baden-Württemberg (1983) – Eine Herausforderung für die Geschichtsdidaktiker, in: Uwe Uffelman (Hrsg.): Didaktik der Geschichte, Villingen-Schwenningen, S.174-197
- Wasmund, Klaus 1982: Ist der politische Einfluß der Familie ein Mythos oder eine Realität? In: Bernhard Claußen und Klaus Wasmund (Hrsg.), Handbuch der politischen Sozialisation, Braunschweig, S. 23-63
- Westermann, Eckehard 1981: Bauliche Zeugen der Vergangenheit im Heimat- und Sachunterricht – Eine Ideenskizze zur Vorbereitung von Lerngängen und Exkursionen, in: Uwe Uffelman (Hrsg.), a.a.O., S.198-209
- Zängle, Michael 1989: Die Kristallisationsthese: Ungesicherte Annahme oder sicherstes Ergebnis der politischen Sozialisationsforschung, in: Individuum und Gesellschaft in der politischen Sozialisation, Materialien und Berichte der Politischen Akademie Tutzing, N. 56. S.49-70
- Zenke, Kurt Georg 1972: Zur Kritik der politischen Bildung und Erziehung im Lichte der politischen Sozialisationsforschung, in: Die Deutsche Schule 64, in: Claußen 1976, S.183-206
- Ziegler, Ingrid, 1988: Politische Bildung an der Grundschule. Empirische Ergebnisse der politischen Psychologie und didaktische Konsequenzen, Opladen



„Es ist unsere Aufgabe, den Kindern auf angemessene Art zu zeigen, dass erst der Schatten die Konturen hervortreten lässt. Nur so werden sie eines Tages wirklich verstehen, was es heißt: „Jedes Ding hat zwei Seiten.““<sup>1</sup>

Tilman Grammes

## Traditionslinien des Sachunterrichts

### Beispiele aus der Didaktikgeschichte

„Politische Bildung – das ist die Erfahrung, dass Wirklichkeit veränderbar ist.“<sup>2</sup> Diese klassische Definition benennt den Kern einer Propädeutik politischen Lernens: den Aufbau eines gestaltungsorientierten Bezugs zu Umwelt und Mitwelt. Gesellschaftlich-politische Umwelt erscheint als sprachlich und symbolisch vermittelte Wirklichkeit. Politische Propädeutik in der Grundschule setzt daher eine konsequente sprachliche Bildung voraus, die eine soziologische Phantasie (Möglichkeitsdenken) und das Gefühl der Selbstwirksamkeit in der Kooperation mit anderen fördert.

Ich will den Aufbau sprachlicher Bedeutungen an vier Beispielen aus der neueren Didaktikgeschichte veranschaulichen. Eine solche Rückbesinnung auf Szenen aus der didaktischen Tradition lohnt: Pädagogen können entdecken, dass die dramatische Veränderung von Kindheitswelten durch die neuen Medien auch schon von der Didaktik der 70er Jahre reflektiert wurde.

In der didaktischen Tradition und in der Unterrichtspraxis konkurrieren zwei Erkenntnisweisen, in denen Wissen (Bedeutung) präsentiert und sprachlich aufgebaut wird. Sie lassen sich daran unterscheiden, wie Sprache als soziale Deutungstätigkeit, also in ihrer medialen Qualität, reflektiert wird:

a) Gewissheitsmodell: Dieses Erkenntnismodell setzt die Möglichkeit „direkter“, d.h. unmediierter Erkenntnis der Welt voraus. Wissen gilt als *sicheres Wissen* (dogmatisches Wissen, Glauben), indem Urteile als Behauptung gesetzt und gegen Vorbehalte und Zweifel abgeschottet werden. Die

<sup>1</sup> Urban, Dieter: Wirklichkeit und Tendenz. Unterrichtsbeispiele zur Politischen Bildung in der Grundschule. Essen 1971, S. 86.

<sup>2</sup> Henningsen, Jürgen: Geleitwort zu Urban (Anm. 1), S. 7.

Unterrichtsmaterialien (z.B. Quellen) sind Autoritätsbelege für zuvor sicher Gewusstes. Dieses Modell kann als didaktischer „Fundamentalismus“ oder Neopositivismus bezeichnet werden.

b) Reflexionsmodell: Dieses Erkenntnismodell hält Erkenntnis nur mediiert, als Resultat von Vergleichsprozessen für möglich. Alternative Sichtweisen und Vielperspektivik werden betont. Gegenstand des Sachunterrichts sind nicht Fakten, sondern soziale Tat-Sachen. Wissen ist prinzipiell *hypothetisches Wissen*, das bereits in der Grundschule der kritischen Prüfung in der sozialen Gruppe ausgesetzt werden kann und soll („Experimentalismus“). Dieses Modell kann als sozialer Konstruktivismus bezeichnet werden.

Entwicklungspsychologisch gilt, dass man „die meisten Kinder dieses Alters (ab 2. Schuljahr) ebenso gut zur kritischen Haltung wie zur unbedingten Anerkennung alles dessen erziehen (kann), was mit dem Anspruch auf Geltung an sie herantritt.“<sup>3</sup> Unter den Bedingungen der Risikogesellschaft (Ulrich Beck) ist ein Wissen kontraproduktiv, das nicht reflexiv nach seiner Genese und den Geltungsbedingungen, seinen unausgewiesenen Eigenvoraussetzungen, fragt sowie die Folgen von Handlungen mit bedenkt (Verantwortungsethik). Es geht nicht um „learning by doing“, sondern um „learning by *thinking about what we are doing*“!

## 1. Politische Argumentationsgespräche mit Kindern

Das erste Beispiel stammt aus der Unterrichtsmethodik der DDR. Die Didaktik des Sachunterrichts hat die Geschichte des Heimatkundeunterrichts (innerhalb des Deutschunterrichts) und des politischen Lernens von Kindern in der DDR bislang kaum aufgearbeitet. Das folgende protokollierte Tonband für die Lehrerweiterbildung könnte dafür einen Impuls geben. Zielgruppe der politischen Argumentationsgespräche sind Unterstufenkinder, das sind Schülerinnen und Schüler der 1.-3. (tw. 4.) Klasse der allgemeinbildenden Polytechnischen Oberschule der DDR.

„Politische Argumentationsgespräche mit jüngeren Schulkindern  
 ... Ein umfangreiches Methodenarsenal steht dem Pädagogen zur Verfügung, um eine offensive, überzeugende politische Arbeit zu leisten. Eine

<sup>3</sup> Kroh, Oswald: Die Entwicklung des Kindes im Grundschulalter. Wertheim 19/1967, S. 63.

Methode ist das politische Argumentationsgespräch mit jüngeren Schulkindern. Es dient dem vertieften Erkennen von Erscheinungen und Zusammenhängen des gesellschaftlichen Lebens und deren Bewertung entsprechend den Klasseninteressen der Arbeiterklasse. Die Schüler werden im Gespräch angehalten, die Wahrheit oder Falschheit einer Behauptung zu beweisen, überzeugende Beweisgründe zu finden und diese im kollektiven Meinungsstreit zu vertreten. Dabei müssen wir uns stets dessen bewusst sein, dass es Unterstufenkindern sicherlich nicht gelingt, wissenschaftlich ausgereifte Argumentationen zu politischen Fragen zu erarbeiten. Wohl aber können wir sie im Rahmen ihrer Erkenntnisse, Erfahrungen und Fähigkeiten anhalten, Aussagen zu begründen, Falsches und Richtiges in einer Behauptung zu erkennen und ihre Meinung zu vertreten, das heißt, das Argumentieren kollektiv anzubahnen ...

Ausgangspunkt politischer Argumentationsgespräche mit den Schülern ist ein Gesprächsaufhänger, in dem eine Behauptung aufgestellt wird, die unserer Weltanschauung entspricht bzw. ihr widerspricht. Dabei können die Gesprächsaufhänger von unterschiedlicher Form sein. Drei Formen sind besonders zu empfehlen: 1. ein Erzählanfang, in dem eine politische Behauptung im Mittelpunkt steht, 2. eine politische Behauptung, die die Schüler zum Beweisen herausfordert und 3. eine politische Behauptung, die die Schüler zum Widerlegen herausfordert. Nachfolgend dafür einige Beispiele.

Ein Erzählanfang zum Themenkreis ‚Der Sozialismus und der Frieden sind wesenseins‘. Jeden Morgen treffen sich Ina und Andrea an der Kreuzung und gehen gemeinsam zur Schule. Heute merkt Ina sofort, dass ihre Freundin traurig ist.

‚Was ist nur los mit dir? Du sagst ja gar nichts.‘

‚Ach‘, antwortet Andrea, ‚gestern hat mein Vati eine Karte bekommen. Er muss im Juni für drei Monate zur Armee. Da können wir nicht mal zusammen in Urlaub fahren.‘

‚Sei doch nicht traurig, dann fährst du ebend mit deiner Mutti alleine‘, versucht Ina sie zu trösten.

‚Meine Mutti hat gesagt, alleine hat sie keine Lust. Und überhaupt meint sie, dass die ganze Armee abgeschafft werden müsste. Frieden kann es doch nur geben, wenn alle Waffen auf der Welt vernichtet werden.‘

Ina überlegt. ‚Ob man das wirklich so sagen kann?‘

Der Erzählanfang greift vor allem Erfahrungen, Gedanken und Gefühle der Kinder auf. Damit wird den Kindern das Hineindenken in ein politisches Problem erleichtert. Die emotionale Nähe zu Selbsterlebtem motiviert sie, ihre Meinung zu äußern. Der Erzählanfang endet zumeist mit der Frage, wie



das Kind einem anderen die eigene Meinung überzeugend nahe bringen kann.

Eine weitere Form für einen Gesprächsaufhänger ist die Behauptung, die zum Beweisen herausfordert. Hier das Beispiel zum gleichen Themenkreis. Das Gedicht ‚Bewaffneter Friede‘ von Wilhelm Busch ist Ausgangspunkt für die Behauptung ‚Auch heute noch muss der Friede bewaffnet sein‘. Diese Form appelliert vor allem an das Wissen der Schüler. Sie sollen im Gespräch überzeugende Beweisgründe für die Richtigkeit der Behauptung benennen. Dabei sind sie aufgefordert, eigene Erfahrungen einzubringen und diese mit den Kenntnissen zu vergleichen.

Ein Beispiel für die dritte Form: Die Behauptung, die zum Widerlegen herausfordert. Für das Geld, das ein Panzer kostet, könnte man ein modernes Kinderferienlager oder auch eine Schwimmhalle bauen. Wir haben viele Panzer, aber noch nicht in jeder Stadt und in jedem Dorf eine Schwimmhalle, und mehr Kinderferienlager könnten wir auch gebrauchen. Warum also schaffen wir nicht einfach alle Panzer und die anderen Waffen ab und bauen dafür Schwimmhallen, Kinderferienlager, Krankenhäuser, Altersheime und Wohnungen? Diese Behauptung steht zumeist im Gegensatz zu bisher vermitteltem Wissen der Kinder. Sie sind aufgefordert, im Gespräch die Falschheit der Aussage aufzudecken ...

Durchgängig sollten in jedem politischen Argumentationsgespräch vom Pädagogen folgende allgemeine Regeln beachtet werden:

- Das Ringen um einen Standpunkt muss den Kindern Freude bereiten.
- Schaffen Sie eine solche Atmosphäre, in der alle Schüler ihre Meinung äußern können, und beurteilen Sie die Schüleräußerungen nicht sofort.
- Die Schüler müssen persönliche Erfahrungen und Kenntnisse einbringen können, aber auch zu neuen Überlegungen angeregt werden.
- Wägen Sie ab, welche Erfahrungen, Kenntnisse und Begriffe sich die Schüler bereits angeeignet haben. Beziehen Sie diese in die Diskussion mit ein.
- Achten Sie darauf, dass im Gespräch ‚Denken und Fühlen‘ eine Einheit bilden.
- Geben Sie sich nicht mit der Äußerung von Losungen und Phrasen zufrieden. Fordern Sie die eigenen Worte der Kinder.
- Arbeiten Sie Wesentliches nicht nur an einer Einzelercheinung heraus. Übersütten Sie die Kinder aber auch nicht mit Einzelercheinungen.

Das Argumentieren will gelernt sein. Erinnern Sie die Schüler gelegentlich daran, wie man sich mit falschen Meinungen auseinandersetzt. Einmal erungene Stellungen müssen gefestigt werden. Schätzen Sie ein, welche Positionen den Schülern bereits klar bzw. in welchen sie unsicher sind. Durchdenken Sie, wie Sie zu einem späteren Zeitpunkt die Diskussion wieder aufnehmen und fortführen können.“<sup>4</sup>

In den Modell-Dialogen werden Kontroversen zwar thematisiert, da Kinder bereits „dem Kreuzfeuer verschiedener ideologischer Einflüsse ausgesetzt“ seien. Dies geschieht im Rahmen eines Gewissheitsmodells aber nur funktional, um sodann zur einen, der richtigen Erkenntnis, zu führen; die „Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse“ steht im Singular. Der Neopositivismus geht von der Evidenz der einen Wahrheit aus, wenn man nur genau genug nachfragt („vertieftes Erkennen“). Politische Fragen lassen sich wissenschaftlich als wahr oder falsch beweisen. Über diesen Erkenntnisdogmatismus darf auch nicht hinwegtäuschen, dass diese Einsicht in das „Wesen“ der Sache teilweise schüleraktiv „entdeckt“ werden soll. Handlungs- und Schülerorientierung schließen didaktischen Fundamentalismus also keineswegs aus!

## 2. Konstruktive Didaktik

Gegenwärtig haben konstruktivistische Didaktikmodelle auch in der Grundschulpädagogik Konjunktur. Dabei wird vergessen, dass der Ansatz der „Konstruktiven Didaktik“ schon Anfang der 70er Jahre die Reflexion auf die Bedingungen von Erkenntnis – als Voraussetzung für Verstehen – gerade für das Lernen von Kindern ins Zentrum rückt. Durch *mehrperspektivischen* Unterricht soll eine Deutung der Welt erfolgen, die „eine kritische Einführung in die zwar gesellschaftlich bestimmten, grundsätzlich jedoch auf die Zukunft hin offenen Handlungsfelder und Rollengefüge“ ermöglicht.<sup>5</sup> Die

<sup>4</sup> Quelle: Tonband Z-M 555. Zentrum für audiovisuelle Lehr- und Lernmittel der Humboldt-Universität Berlin (ohne Jahresangabe, wahrscheinlich 70er Jahre). Eine Kopie des Bandes sowie das vollständige Transkript können beim Verfasser gegen Bareinsendung von 5 € bezogen werden.

<sup>5</sup> Hiller, Gotthilf Gerhard: Konstruktive Didaktik, Düsseldorf 1971, S. 14f. Wenn heute meist vom vielperspektivischen (statt mehrperspektivischen) Unterricht gesprochen wird, soll damit eine typische Verengung auf wissenschaftliche Perspektiven als dem didaktischen Fundamentalismus der 70er Jahre („Wissenschaftsorientierung“) relativiert werden.

Kinder sollen alternative Kodierungen der Inhalte kennen lernen, denn Wirklichkeit stellt sich nur selektiv in Perspektiven, nie als „Ganzes“ dar. Erst die „Summe der Facetten bildet das *Sehorgan*; erst die Fülle der Einzelbilder spiegelt eine reich differenzierte, nur durch vielfache Brechungen hindurch sichtbare widersprüchliche Wirklichkeit.“<sup>6</sup> Diese Pluralität der Perspektiven konstruiert ein „Weltganzes auf Abruf“, eine Handlungsstabilität „als hätte man sie nicht“ – so die paradoxe Formel. Reflexiver Unterricht soll also Orientierung und Sicherheit gerade durch Zweifel und Kritik aufbauen!

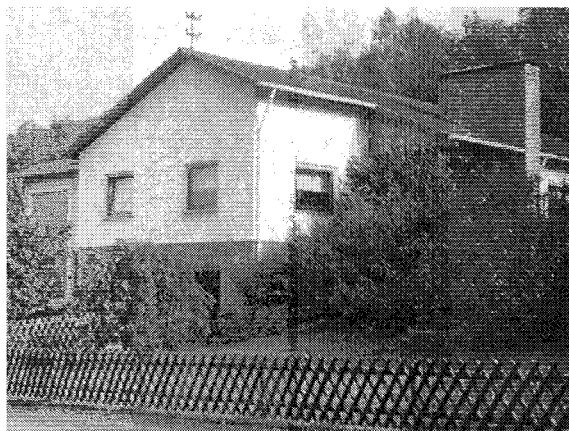
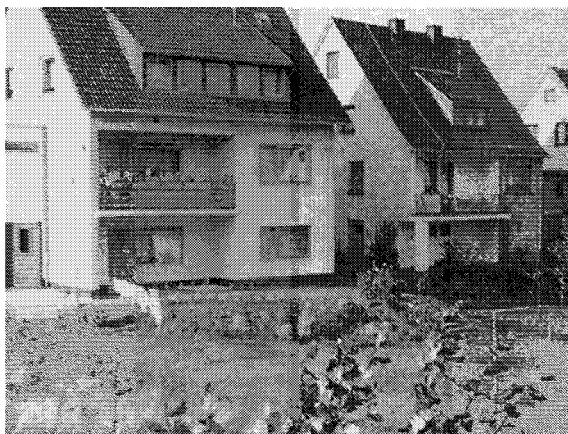
In den klassischen Unterrichtsbeispielen von Dieter Urban (vgl. Fußnote 1) werden die Kinder aktiv. Sie gestalten eine Fotodokumentation ihres Wohnortes jeweils aus einer positiv und aus einer negativ gefärbten Perspektive.<sup>7</sup>

---

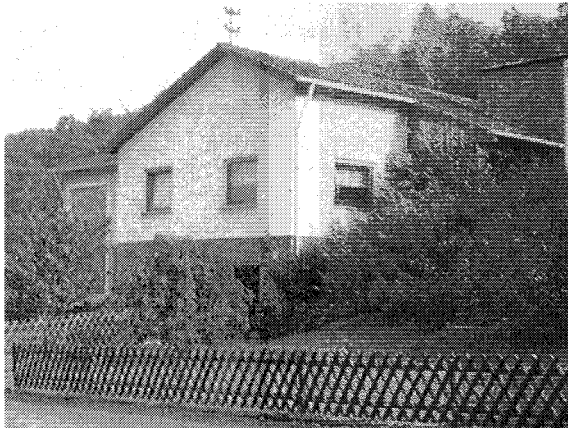
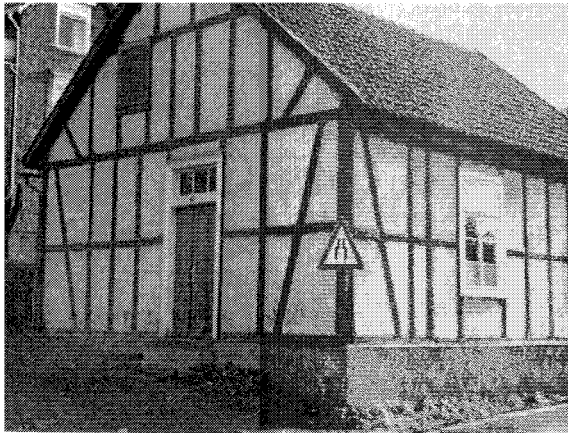
Vgl. Köhnlein, Walter/Marquardt-Mau, Brunhilde/Schreier, Helmut (Hg.): *Vielperspektives Denken im Sachunterricht*, Bad Heilbrunn 1999.

<sup>6</sup> Hiller 1973 a.a.O., S. 26.

<sup>7</sup> Ein anderes schönes Beispiel aus der Konstruktiven Didaktik ist der Unterrichtsversuch von Ebinger, Reinhold/Hackbarth, Doris/Scholze, Otto: *Soziale Lebenswelt – Welt der Tatsachen*. In: Ebinger, Reinhold/Giel, Klaus/Popp, Walter/Schaal, Helmut (Hg.): *Reflektierte Schulpraxis*, Villingen 1969ff., Nr. G 12, S. 1-8. Diese Loseblattsammlung ist noch heute eine Fundgrube für Unterrichts Anregungen! Vgl. auch in Grammes, Tilman: *Kommunikative Fachdidaktik*, Opladen 1998, S. 126ff.



Die Häuser in Dielfen sind sehr gepflegt. Sie stehen in modernen Siedlungen, und um alle Häuser sind saubere Gärten und saftiger grüner Rasen mit hübschen Sträuchern und Rosen, Nelken und Tulpen. Überall sieht man Balkons mit Blumen. Die Fenster sind groß und die Türen aus buntem Glas. Wenn man hineinkommt, da glänzt alles.



Die Schulen sehen grässlich aus. Die Treppen sind zerbrochen, wenn man hineingehen will. Meint man, man stände auf einer buckeligen Straße. Jedes Mal fällt ein Stück ab. Und klein ist unsere Schule! Alle Stühle sind morsch, und die Bänke haben Schrammen. An den Wänden hängt der Dreck. Keiner kann da etwas aufhängen, sonst krachen die Wände ein. Wenn man 'reingeht, knackt der Fußboden. Die Uhr bleibt immer stehen. Und die Bilder hängen schief. Ja, unsere Schule sieht aus wie ein Schuppen!

### 3. Kommunikative Didaktik

Das dritte Unterrichtsbeispiel stammt aus der sog. Kommunikativen Didaktik der 70er Jahre. Am Ende einer Schulwoche entschließt sich der Lehrer einer 3. Klasse noch rasch zur Durchführung einer Leseübung. Er wählt dazu das Märchen ‚Das Lumpengesindel‘ der Gebrüder Grimm aus. Einige Kinder bestehen auf der inhaltlichen Verhandlung des sozialen Konflikts im Märchen. Was bei oberflächlicher Betrachtung als „Störung“ erscheint (die Kinderfragen als abschweifende Gedanken, die von der Leseübung abhalten), erweist sich als fruchtbarer Moment für den Bildungsprozess. Die Kinder nehmen an der inneren Reflexion des Gastwirts (Selbstgespräch) teil. Sie thematisieren elementare soziale Zuschreibungsprozesse und lernen etwas über die Entstehung einer sozialen Tat-Sache. Nicht ganz klar wird, ob es die Eigensinnigkeit der Kindergruppe oder die permissive Gesprächsführung des Lehrers sind (zu beachten sind die Personalpronomen, die der Lehrer verwendet, um seine These vom Vertrauen vorzutragen!), die diese produktive Abschweifung ermöglicht haben.

Szene „Lumpengesindel“<sup>8</sup>

(1) Der Lehrer liest das Märchen vor und möchte nach kurzem Gespräch (vielleicht weil er das Märchen für nichtssagend genug hält?) sehr bald zur Leseübung mit Gruppen und einzelnen Kindern übergehen. Er trägt vor:

„Hähnchen sprach zu Hühnchen ... Da tat der Wirt einen Schwur, kein Lumpengesindel mehr in sein Haus zu nehmen, das viel verzehrt, nichts bezahlt und zum Dank noch obendrein Schabernack treibt.“

(2) Nach Beendigung des Verlesens beginnt (gekürzt) folgendes Gespräch.

O.: „Das geht doch gar nicht!“ –

L.: „Wieso denn nicht?“ –

O.: „Man kann doch immer erst hinterher wissen, ob jemand Lumpengesindel ist.“ –

E.: „Nein, man kann es den Leuten ansehen – wenn sie schlecht angezogen sind.“ –

---

<sup>8</sup> Ein anderes schönes Beispiel aus der Konstruktiven Didaktik ist der Unterrichtsversuch von Ebinger, Reinhold/Hackbarth, Doris/Scholze, Otto: Soziale Lebenswelt – Welt der Tatsachen. In: Ebinger, Reinhold/Giel, Klaus/Popp, Walter/Schaal, Helmut (Hg.): Reflektierte Schulpraxis, Villingen 1969ff., Nr. G 12, S. 1-8. Diese Loseblattsammlung ist noch heute eine Fundgrube für Unterrichts Anregungen! Vgl. auch in Grammes, Tilman: Kommunikative Fachdidaktik, Opladen 1998, S. 126ff.

L.: „Komm mal nachmittags zu mir nach Hause, wenn ich im Garten arbeite, dann...!“ –

B.: „Wenn sie kein Geld haben, sind sie Lumpengesindel.“ –

O.: „Das ist alles unsicher; man kann es erst hinterher wissen.“

Lehrer: „Das denke ich auch; (3) er kann doch die Leute nicht einfach abweisen; man muss auch denen, die man nicht kennt, mit Vertrauen entgegenkommen. – Und nun schlägt bitte auf...“

(4) G.: „Nein, mit Vertrauen geht es nicht. Damit kann man zu leicht reinfallen.“ –

(5) L.: „Was schlägst du vor?“ –

G.: „Misstrauen, Vorsicht ist besser! – Gerade weil man es noch nicht weiß.“ –

L.: „Ja was nun?“ –

B.: „Wenn die Leute sich gegenseitig nicht mehr trauen, dann wirds schlimm.“ –

M.: „Man kann sich doch nicht dauernd betrügen lassen, da wäre das Gasthaus des Wirts bald kaputt.“ –

A.: „Da könnte bald niemand mehr dort übernachten.“ –

B.: „Wenn er misstrauisch ist, schickt er die weg, die es am nötigsten haben.“ –

L.: „Deswegen dachte ich halt, er sollte Vertrauen haben.“

N.: „Er könnte ja auch erst mal mit den Leuten reden.“ –

L.: „Du meinst, das wird ihn dann schon vor ‚grenzenlosem Vertrauen‘, vor ‚blindem Vertrauen‘ bewahren.“ –

N.: „Dann braucht er doch nicht gleich zu misstrauen“ ... usw. usw.

(6) Ein Konsensus kommt nicht zustande – Klingelzeichen – die Kinder gehen zur Pause.

O. zu L.: „Ich bin doch für Misstrauen!“

#### 4. Das Gegenteil reden

„Die Entscheidung hat ihre Wurzel in der Unterscheidung. Also beginnt die Einübung des Ungehorsams mit der Übung der Unterscheidung.“<sup>9</sup>

Eine reflexive Handlungsorientierung wird durch kognitives Probehandeln gefördert: eine Haltung des „Was wäre, wenn...?“ fördert soziale Phantasie.

<sup>9</sup> Sonnemann, Ulrich: Die Einübung des Ungehorsams, Hamburg 1964, S. 114.

Aber das reflexive Erkenntnismodell muss entwicklungspsychologisch auch auf seine Grenzen hin befragt werden: Wie viel Reflexivität, d.h. wie viel Ambiguität und Kontroversität (Deutungsspielraum) vertragen Kinder in einem bestimmten Moment ihrer kognitiven Entwicklung? Soziale Lebenswelt basiert auch auf Selbstverständlichkeiten (Verhaltensroutinen, Deutungsmuster). Kinder wachsen zwar keineswegs in behüteten, nicht-kontroversen Lebenswelten auf. Unser viertes Beispiel ist ein anspruchsvolles Sprach- und Konflikt-Spiel. In einem Gespräch zwischen Vater und Sohn wird Ironie als Form des „uneigentlichen Sprechens“ genutzt, um die Welt ganz im Modus des „als ob“ zu konstruieren. In der älteren Entwicklungspsychologie gilt es noch als ausgemacht, dass Kinder mit Ironie nicht umgehen können, da sie diese rhetorische Figur noch nicht verstehen. Möglicherweise hat hier ein Wandel in den Sozialisationsprozessen eingesetzt, der vor allem durch die Medien vorangetrieben wird. Gerade die Werbung, deren Zielgruppe Kinder sind, arbeitet mit dem Stilmittel der Ironie! Zumindest einige Kinder können Ironie bereits imitieren, vielleicht sogar verstehen und produktiv bewältigen? Aber es ist ein Spiel – es dient der Prüfung und Absicherung der Vater-Sohn-Beziehung. „Wenn auch die Kinder diese Bruchstücke der gesellschaftlichen Wirklichkeit noch nicht in ihrer vollen Reichweite verstehen können, so bilanzieren sie doch in ihren Vorurteilen und Meinungen.“<sup>10</sup>

Süße Kussmund-Rentnerin, du altes Arschloch!

Ich fahre mit Max, 7, im Autobus kreuz und quer durch die Stadt. Das machen wir gern, aber manchmal wird es auch langweilig ... Wenn uns das langweilig wird, spielen wir ‚Gegenteil reden‘. „Ich bin so satt, ich krieg heut bestimmt nichts mehr runter.“ „Toll, wie die S-Bahn wieder so sauber ist ...“ – „Ja, und so'n super Fahrer ...“ Heißt im Klartext: So verdreckt wie diese Kiste von Bus, das ist schon allerhand, und der Fahrer ist genau so, wie sein Unternehmen es vierzig Jahre lang geduldet hat – eben grad hat er jemanden angeschrien, der mit einem Zwanzigmarkschein bezahlen wollte. „Nichts ist so überflüssig auf dieser Welt wie eine Höflichkeitsschulung bei der BVG“, sage ich laut und ernte ein Stirnrunzeln um uns herum. Max will mich noch übertrumpfen: „Alles ist so überflüssig auf anderen Welten wie keine Höflichkeitsschulung der Nicht-BVG“, ruft er – und das ist wirklich ein Problem beim ‚Gegenteil reden‘: Man muss sich auf eine bestimmte Grenze einigen, sonst gerät man völlig ins Abseits.

---

<sup>10</sup> Ackermann, Paul (Hg.): Politisches Lernen in der Grundschule, München 1973, S. 16.



„Guck mal, die nette alte Dame da“, flüstere ich Max ins Ohr und zeige auf eine Rentnerin, die ihre zwei Einkaufstüten entschlossen umklammert und uns mit zugebissenem Mund schon eine Weile missgünstig ansieht, weil wir so laut sind wahrscheinlich. „Du meinst das junge Mädchen – die mit den Kusslippen“, lacht Max – das war natürlich clever von ihm, alle Achtung. Jetzt hält es die Alte nicht länger aus. „Und dann wundert man sich, wenn sie später Automaten knacken“, sagt sie in unsere Richtung. Ich muss ja zugeben, dass mich solche Meinungsäußerungen zuweilen froh machen, vor vierzig Jahren waren sie häufiger, man ist groß geworden mit so was – und deshalb fällt es mir gar nicht schwer, galant den Kopf zu drehen und ihr zu antworten: „Gnädige Frau, das war aber treffend bemerkt.“ – „Mit Ihnen hab ich doch gar nicht gesprochen“, knurrt die Dame, und Max fragt begeistert: „Spielt die mit!?“ – „Ich glaube – schon“, sag ich, im letzten Moment unsere Spielregel doch noch einhaltend.

„Dir werd ich was husten, verzogenes Balg“, brummt die Rentnerin und widmet sich wieder ihren Tüten. Das wirkt wie eine Liebeserklärung. Max versucht sie im Folgenden davon zu überzeugen, er sei eigentlich 64, und ich noch in der ersten Klasse und wir lebten beide ohne eine Mama in Afrika – jedes Wort, jede Abwehrbewegung hält das Gespräch in Fluss, stiftet neue Erfindungen, regt zum Gegenteil an. Es ist schon ein Rätsel und Wunder um die menschliche Kommunikation. Irgendwann sagt die Alte: „Zu meiner Zeit wäre so was undenkbar gewesen“ – ein nach beiden Sinn-Regeln hin vollkommen richtiger Satz –, und Max ruft begeistert zurück: „Aber deine Zeit kommt doch erst noch!“ Jetzt, finde ich, ist Aussteigen angesagt. „Tschüß, blöde Kuh, altes Arschloch“, verabschiedet mein Sohn sich, ganz liebevoll gemeint, ich schubse ihn die Treppe runter und raus – und habe einmal mehr die schwere Aufgabe vor mir, ein wenig von der nötigen Distanz zu vermitteln, die es im Leben zu wahren gilt – ob man nun die Wahrheit sagt oder im Gegenteil redet.<sup>11</sup>

Aufklärung meint eine bestimmte Stellung des Subjekts zu sich selbst und zur Welt, ermöglicht durch Reflexion. Diese klassische Bildungstheorie ist „im Grunde ein Stück modernisierter Rhetorik, ist das, was auch die Sophisten schon anstrebten. Bei Engländern und Jesuiten ist diese Praxis nie in Vergessenheit geraten: Ein begabter Schüler muss in der Lage sein, eine Lobrede auf die Demokratie, eine halbe Stunde später eine Rede gegen die

<sup>11</sup> Maurenbrecher, Manfred: Süße Kussmund-Rentnerin, du altes Arschloch! Das Gegenteil ist immer richtig: Was Vater und Sohn bei einer sommerlichen Busfahrt durch Berlin erleben können. In: DER TAGESSPIEGEL 28.7.1999. Der Autor ist Musiker und Kabarettist.

Demokratie zu halten ... Hätten im Kaiserreich Studienräte wagen dürfen, (auch) Anti-Sedan-Reden üben zu lassen, wären wir heute möglicherweise Demokraten.“<sup>12</sup> Daher ist der reflexiv-skeptische Demokrat ein sicherer Zeitgenosse als der blind-gläubige Weltverbesserer.

## Literatur

- Ackermann, Paul (Hrsg.): Politisches Lernen in der Grundschule, München 1973
- Ebinger, Reinhold/Klaus Giel/Walter Popp/Helmut Schaal (Hrsg.): Reflektierte Schulpraxis, Villingen 1996ff.
- Grammes, Tilman: Kommunikative Didaktik, Opladen 1998
- Henningsen, Jürgen: Lüge und Freiheit. Ein Plädoyer zur politischen Bildung, Wuppertal-Barmen 1966
- Hennigsten, Jürgen, Geleitwort zu: Urban, Dieter: Wirklichkeit und Tendenz. Unterrichtsbeispiele zur Politischen Bildung in der Grundschule, Essen 1971
- Hiller, Gotthilf Gerhard: Konstruktive Didaktik. Dusseldorf 1971
- Köhnlein, Walter/Brunhilde Marquardt-Mau/Helmut Schreier (Hrsg.): Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht, Bad Heilbrunn 1999
- Kroh, Oswald: Die Entwicklung des Kindes im Grundschulalter, Wertheim 1997
- Schäfer, Karl-H./Klaus Schaller: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971
- Sonnemann, Ulrich: Die Einübung des Ungehorsams, Hamburg 1964
- Urban, Dieter: Wirklichkeit und Tendenz. Unterrichtsbeispiele zur Politischen Bildung in der Grundschule, Essen 1971

---

<sup>12</sup> Jürgen Henningsen: Lüge und Freiheit. Ein Plädoyer zur politischen Bildung, Wuppertal-Barmen 1966, S. 54f.



Georg Weißenö

## Lebensweltorientierung – ein geeignetes Konzept für die politische Bildung in der Grundschule?

### 1. Einleitung

Das folgende Interview wurde im Dezember 2000 mit einer Schülerin der 4. Klasse geführt. Im Unterricht wurden die im Interview angesprochenen Themen vorab nicht behandelt. Ziel der Befragung war es herauszufinden, über welches politische Wissen die Schülerinnen und Schüler verfügen, wie sie die Politik verstehen.

K.S.: Weißt du, wer das ist?

Schülerin 1: Gerhard Schröder.

K.S.: Und was macht der?

Schülerin 1: Ist Bundeskanzler.

K.S.: Klasse. Und kannst du mir sagen, zu welcher Partei der gehört?

Schülerin 1: SPD.

K.S.: Und ähm, was kennst du noch für Parteien?

Schülerin 1: CDU, die Grünen, CSU, FDP... SS gab's mal.

K.S.: Gut. Und kannst du mir irgendwas sagen, was so eine bestimmte Partei oder so, was die für Ziele haben oder was die machen? Irgendeine von denen.

Schülerin 1: Die SPD ist eigentlich die Hauptpartei und die, die regiert halt das, eigentlich das Land.

K.S.: Mhmm. Und was irgend 'ne Partei ähm Besonderes machen möchte oder macht?

Schülerin 1: Ähm die CDU, die möchte der Chef sein.

K.S.: O.K. Und was macht...

Schülerin 1: die Birne nämlich.

K.S.: Die was?

Schülerin 1: Die Birne. Kohl war 'ne Birne.

K.S.: Ach, ja (lacht). Und was kennst du noch für Politiker?

Schülerin 1: Schröder, Eichel,... Beckmann, Hitler, Rau, Schily, Kohl, Fischer...ich kenn nicht alle. Ich weiß es nicht.

K.S.: Ja. O.K. Das war doch schon gut. Und weißt du was die machen, irgendwelche von denen, die du jetzt aufgezählt hast?

Schülerin 1: Joschka Fischer ist der ähm Gesundheitsminister glaube ich. Oder ne.

K.S.: Außenminister ist er.

Schülerin 1: Ja, Außenminister ist er. Der treibt alles aus und ein.

K.S.: Mhm.

Schülerin 1: Und der sehr geehrte Herr, der regiert fast das ganze Land.

K.S.: Gut. Und hast du schon mal was vom Bundestag gehört?

Schülerin 1: Ja. Da war ich schon.

K.S.: Und kannst du mir sagen, was dort gemacht wird, wie es dort aussieht und wer dort sitzt so?

Schülerin 1: Da ist 'ne große Kuppel. Da sitzen Schröder da im Büro. Da haben eigentlich fast alle Politiker ein Büro drin.

K.S.: Mhm.

Schülerin 1: Da ist der große Saal und da treffen die sich eigentlich fast jede Woche und entscheiden darüber, jetzt zum Beispiel das mit dem BSE ob da jetzt...was da eben passiert oder nicht passiert.

K.S.: Mhm.

Schülerin 1: Mhm. Das war's.

K.S.: Klasse. Und kannst du mir irgendwas erzählen, was im Moment so zur Zeit in den Nachrichten kommt?

Schülerin 1: Tja, BSE, es kommt aus Israel.

K.S.: Was ist in Israel?

Schülerin 1: Ähm.

K.S.: Kannst du das erzählen?

Schülerin 1: Das die...das ist ein Land und da herrscht Krieg im Moment.

Politik ist Teil der Lebenswelt dieser Grundschülerin. Sie kennt Parteien, hat bereits den Bundestag besucht, verfolgt Nachrichten, konstruiert erste Zusammenhänge über Parteien, den Bundestag und den Krieg in Israel. Politik begegnet den Kindern in Kinderbüchern, in Talkshows, in der Sendung ‚Logo‘, in Zeitschriften, in Gesprächen mit Erwachsenen usw. Wenn auch die Verarbeitungsform von Politik im vorliegenden Fall einen Erwachsenen noch nicht überzeugt, so gilt es doch dabei zu berücksichtigen, dass Politik meist abstrakt ist und formal-logische Denkopoperationen erfordert. Es sind zwar altersgemäß noch lückenhafte Einblicke in die Politik vorhanden („BSE, es kommt aus Israel“). „Dennoch urteilen Kinder ständig über Politik – aus Sicht eines reflektierten, also ‚vollwertigen‘ Politikverständnisses not-

wendigerweise zu einseitig, zu unreflektiert und zu emotional.“ (von Reeken 2001, 20) Es gibt keine vor- oder unpolitische Kindheit mehr. Zur „veränderten Kindheit“ gehört heute meist dazu, dass Politik in sehr viel größerem Ausmaß als früher Zugang zur Lebenswelt gefunden hat.

## 2. Soziales statt politisches Lernen?

Der Tatbestand, dass Politik alltäglich ist, wird im Sachunterricht meist ignoriert. In unterrichtlichen Reaktionen auf politische Fragen der Schülerinnen und Schüler wird oftmals Politik umgangen, ausgeblendet oder ganz vernachlässigt. Es nützt wenig den Kindern die Nachrichtensendungen schlecht zu reden, weil dort so viele Grausamkeiten und überhaupt nur Probleme und Konflikte vorkommen. Statt die Konflikte zu thematisieren und nach Antworten zu suchen wird meistens versucht eine „heile“ Welt durch soziales Lernen zu konstruieren. Konflikte werden auf der zwischenmenschlichen, nicht der politischen Ebene angesiedelt und zu lösen versucht. Die Schlichtung eines Streites ist noch nicht politisch.

Absichtsvolle Reflexion über politische Fragen stößt bei Lehrerinnen und Lehrern oftmals auf Vorbehalte. Zum einen wird angeführt, dass Politik noch nicht zur Lebenswelt der Grundschülerinnen und -schüler gehöre, zum anderen darauf verwiesen, dass die Kinder überwiegend konkret und noch nicht genügend formal und abstrakt denken können, was für politische Themen unverzichtbar sei. Von daher weichen die Lehrerinnen und Lehrer im Sachunterricht auf soziales Lernen aus. So kommt es, dass die über die Medien allgegenwärtige politische Wirklichkeit nicht als Teil der Lebenswelt begriffen und aufgearbeitet wird. Denn in der Tat sind Grundschüler von der Begriffswelt der Nachrichten zunächst überfordert und benötigen Aufklärung und Hilfestellung, damit das natürliche kindliche Interesse an den politischen Fragen der Erwachsenen nicht in Desinteresse umschlägt, wenn die Hindernisse für das Verstehen und Lernen zu hoch scheinen. Auch Grundschüler sind medial bereits anpolitisiert und müssen auf die Informationsaufnahme vorbereitet werden.

Unpolitisch bleibt deshalb die Position von Ingrid Prote. Sie lehnt eigenständige politische Themen weitgehend ab und schlägt stattdessen ein pädagogisches Konzept vor. „Zur Vermittlung politischer Bildung und Erziehung in der Grundschule reicht es heute nicht mehr aus, lediglich fachdidaktische Konzepte im Unterricht zu realisieren. Die veränderten Lebensbedingungen von Kindern verlangen ein pädagogisches Konzept, das für alle Fä-

cher der Grundschule Anwendung finden kann.“ (1997, 157) Für sie ist soziales Lernen als Reaktion auf die „veränderten Lebensbedingungen“ wichtiger als die Vermittlung von politischem Wissen und von Kategorien zum Aufbau eines politischen Weltbildes und zur Erschließung des Politischen in der Lebenswelt. Soziales Lernen kann ausschließlich lebensweltorientiert erfolgen. Schule, Familie und Gleichaltrige bieten hierfür genügend Anlässe. Deshalb wird es in der Praxis und von einzelnen Didaktikerinnen und Didaktikern favorisiert. Für das politische Lernen muss man allerdings die Lebenswelt verlassen, da Politik im engeren Sinne in der Schule meist nicht stattfindet, sondern nur rezipiert wird.

Wenn aber der Bezug zur Politikdidaktik verloren geht und nur noch eine wie auch immer inhaltlich abgrenzbare Lernbereichsdidaktik propagiert wird, ist ein Zustand erreicht, der in den Lehrplänen schon Alltag ist: Politisches Lernen im eigentlichen Sinne kommt nicht mehr vor und es dominiert eine vorpolitische Kind- bzw. Lebensweltorientierung. Politisches Lernen wird nebulös zur „Arbeit an Haltungen. Die Kinder sollen im Unterricht demokratisch handeln“ (Herdegen 1999, 117) wie z.B. im Klassenrat oder in einer Schulgemeinschaft. Dies ist zwar zweifellos pädagogisch wünschenswert, aber eben im Kern noch kein politisches Lernen, da hierbei i.d.R. nur formale Prozeduren (z.B. Abstimmungen, Diskussionsregeln) eingeübt werden ohne den dahinter stehenden Sinn durch die Vermittlung von politischem Wissen zu klären. Einen Weg aushandeln und Kompromisse suchen beruhen auf Erfahrungen aus der Lebenswelt. Dies ist soziales Lernen. Es muss noch keinen politischen Kern haben. Nicht jede Abstimmung über die Gestaltung des Schulhofs o.ä. ist ein politischer Akt. Abstimmungen im Familienrat sind ebenso unpolitisch, sind aber Kennzeichen des sozialen Miteinanders. Obwohl dies häufig politisches Lernen genannt wird, ist es doch „lediglich“ soziales Lernen (was nicht abwertend gemeint ist).

Zusätzlich werden auch andere Gegenstände des Unterrichts in der Praxis zu politischen umdefiniert. Dies kann man an einem Vorschlag von Peter Herdegen (1999, 115) für die Unterrichtspraxis verdeutlichen, der für ein Projekt zum Thema Wasser folgende politische Inhalte identifiziert:

„Der Nutzen, den die Menschen vom Wasser haben. Die Folgen von Wasserverschmutzung.

- wozu Menschen das Wasser unbedingt brauchen;
- was passiert, wenn zu wenig Wasser vorhanden ist;
- wie Wasser dem Menschen das Leben erleichtern kann;
- wie Wasser durch Industrie, Landwirtschaft und Privathaushalte verschmutzt wird und welche Folgen das haben kann.

Die Möglichkeiten, die jeder Einzelne hat um die Gefahren zu verringern

- Tipps zum Wassersparen;
- Hinweise, wie man im Privathaushalt die Verschmutzung des Wassers verringern kann.“

Die Folgen der Wasserverschmutzung werden unpolitisch als Problem der Lebenswelt geschildert. Herdegen thematisiert weder einen politischen Konflikt um einen Staudamm für die Elektrizitätsversorgung noch einen politischen Konflikt um die Senkung von Schadstoffemissionen noch einen anderen zu entscheidenden Konflikt mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Akteuren. Tipps zum Wassersparen erteilt nämlich gerne das Sanitärhandwerk. Hinweise zur Reduzierung der Verschmutzung des Brauchwassers geben die örtlichen Wasserwerke. Das geschieht konfliktfrei und unpolitisch, allenfalls mit moralisierenden Appellen versehen. Die Tipps betreffen ausschließlich die private Lebenswelt bzw. das individuelle Verhalten. Was in dem Vorschlag politisches Lernen sein soll, ist in Wahrheit Lebenskunde. Es fehlt ein Konflikt oder ein Problem, das in der politischen Arena aus der Perspektive unterschiedlicher Akteure öffentlich diskutiert wird und entschieden werden soll oder kann. Die Lebenswelt ist selten ein politischer Ort. Sie bietet reichlich Erfahrung für soziales Lernen. Lebensweltliche Erfahrungen können indes Ausgangspunkt für inhaltliches politisches Lernen sein. Ohne politische Begriffe und Kategorien lässt sich dies aber nicht realisieren.

### 3. Politisches Lernen – aber wie?

Die interviewte Schülerin denkt politischer als einige Didaktikerinnen und Didaktiker. Politik ist für sie, wo „entschieden“ und „regiert“ wird oder ein Politiker „der Chef sein“ möchte. Mit anderen Worten thematisiert sie Machtfragen, entscheidungsorientiertes und interessegeleitetes Handeln. Sie hat den Blick fest auf den Kern politischen Handelns gerichtet. Politisches Lernen muss nicht auf später verschoben werden, sondern kann an ihrem Bewusstseinsstand anknüpfen. Natürlich verfügt die Schülerin noch nicht über Begriffe wie Macht, Interesse, Demokratie. Aber sie beschreibt mit ihren Worten Tatbestände, die sich mit politischen Begriffen im Unterricht ausdifferenzieren lassen.

„Die politisch-soziale Welt ist ein wesentlicher Bereich in den Lebenswirklichkeiten von Kindern, über die in der Schule aufzuklären ist, da sie mit subjektiven Erfahrungen allein meist nicht zu verstehen ist. Kategorien



helfen beim Verstehen, da sie Komplexität reduzieren. (...) Kategorien können verhindern, dass sich ihre Erfahrungen und ihr Wissen zusammenhanglos anhäufen; sie können sie ordnen und auf Relevantes hin zuspitzen.“ (Richter 1999, 119) Denn jeder Schüler und jede Schülerin sowie jeder Lehrer und jede Lehrerin haben eigene Beobachtungen zu politischen Ereignissen und gesellschaftlichen Veränderungen. Sie sind komplex oder oberflächlich, politisch oder unpolitisch, alltäglich oder reflektiert, nützlich oder überflüssig etc. Die Beobachtungen basieren auf unterschiedlichen Quellen: Medien, alltäglicher Erfahrung, wissenschaftlicher Erkenntnis, Diskussionen mit Berufskollegen, Eltern oder Mitschülerinnen und -schülern. Entscheidend ist deshalb im Unterricht die gemeinsame Konstruktion von (politischer) Wirklichkeit durch Beschreibung und durch Austausch von Erfahrungen und Wissen.

Es fehlen den Schülerinnen und Schülern meist Begriffe, mit denen sie ihre Alltagsrealität entschlüsseln und systematisieren sowie ihr Alltagswissen in politisches Fachwissen überführen können. Dieses Begriffsinstrumentarium muss eingeführt werden, damit die Schülerinnen und Schüler nicht weiterhin mit ihren Begriffen aus der Lebenswelt arbeiten müssen und sich deshalb schwer tun mit der Formulierung weiterreichender Einsichten. Das nötige Sachwissen muss der Lehrende anbieten. Der Austausch unterschiedlichen Wissens unter den Kindern scheitert oftmals an den wenigen sprachlich bereits verfügbaren Begriffen. Erfahrung ist angewiesen auf Reflexion und Strukturierung. Deshalb müssen formale und abstrahierende Denkbewegungen auch im Sachunterricht angestoßen werden. Sicherlich dürfen daran keine zu hohen Erwartungen geknüpft werden, aber zumindest ansatzweise kann die bloße Anhäufung von Erfahrungen durchbrochen werden.

Die Lebensweltorientierung hat ihre Grenzen, „wo die in der subjektiven Erfahrung verwobenen Probleme erst vor dem Hintergrund zusätzlicher Informationen durchschaubar gemacht werden können. Die infolge der Schriftkultur entstandene Komplexität des kulturellen Lebens erfordert eine methodisch-systematische Unterweisung in die genannten Funktionszusammenhänge, da sie nicht mittels der sinnlichen Wahrnehmung oder dem eigenen Probehandeln allein erkennbar sind“ (Duncker/Popp 1994, 24f). Die Kategorien liefern hierfür die Geländer, um zu kommunizieren; sie liefern den Rahmen für Kontextkreierungen. Da Sprache und Konstruktion der (politischen) Wirklichkeit miteinander verbunden sind, müssen die erforderlichen Begriffe eingeführt werden, wenn sie im Alltagswissen nicht vorhanden sind. Erst über Begriffe bzw. Sachwissen können die Kinder Macht über die politische Wirklichkeit erlangen. Eine Überführung ihres Alltagswissens in politi-

sches Sachwissen ist ohne Einführung der Begrifflichkeit nicht möglich. „Begriffe und Kategorien können verhindern, dass sich ihre Erfahrungen und ihr Wissen zusammenhanglos anhäufen, sie können ordnen und auf Relevantes hin zuspitzen“ (Richter 2000, 34).

Vorbildhaft hat hier die Reutlinger Forschungsgruppe um Klaus Giel in den 70er Jahren gearbeitet. Ihre grundlegenden Gedanken gilt es neu zu entdecken und mit dem aktuellen Kenntnisstand zu konfrontieren. Die Forschungen haben die Tradition des politischen Lernens in der Grundschule maßgeblich beeinflusst. Hermann Krämer (1974, 109) schlägt z.B. das Thema Wahlen für den Sachunterricht vor: Er denkt dabei an Materialien zur Rhetorik und Choreografie von Wahlkampfveranstaltungen, Plakate, Prospekte, Schülerfragebögen zum Wahlausgang. Manche Fragestellungen mögen heute nicht mehr ganz zeitgemäß wirken, da z.B. Wahlkampfveranstaltungen auf geringes öffentliches Interesse stoßen und sich die Formen des Wahlkampfes verändert haben. Gleichwohl ist es beeindruckend, dass politische Themen angepackt werden. Das Ziel der Gruppe „den Aufbau und die Erweiterung allgemeiner Handlungsfähigkeit im Sinne von Partizipationsfähigkeit am Diskurs vorzubereiten“ (Hiller 1974, 73) kann auch heute noch die Richtung für die Rückkehr politischen Lernens in die Grundschule aufzeigen.

In den aktuellen Schulbüchern werden ganz selten politische Gegenstände aufbereitet. Meist sind es Aspekte der Gemeinde, die behandelt werden. Dabei wird z.B. die Stadtverwaltung vorgestellt (Sachbuch, 4. Schuljahr, Oldenbourg 1985). Allerdings wird sie entpolitisiert vorgestellt: Anhand des üblichen Wegweisers durch die Stadtverwaltung werden die Ämter aufgezählt und Beispiele aus dem Verwaltungsalltag vorgestellt (Wohnungswechsel, Ausweispapiere). Der Zusammenhang von Politik und Verwaltung fehlt in dieser Institutionenkunde; die Verwaltung wird nicht als interessengeleiteter Akteur in den Konfliktfeldern der Gemeindepolitik (z.B. bei der Auszahlungspraxis der Sozialhilfe), sondern harmonisierend als überparteilich dargestellt. Politikbezogener ist meist die Darstellung eines Konfliktes um einen neuen Spielplatz oder die Spielplatzgestaltung. Hierbei wird auf die Kontroversen im Stadtrat hingewiesen (Schlag nach im Sachunterricht 3/4, bsv 1995). Kinder demonstrieren mit ihren Eltern und erhalten einen Spielplatz. Diese Erfolgsstory weckt allerdings zu hohe Erwartungen an die Politik: Nicht alle Proteste und alle Interessen bewirken eine öffentliche Reaktion. Aber immerhin ist dies ein positives Beispiel dafür, dass Politik in einem Schulbuch und im Unterricht behandelt werden kann.

Nicht nur für politisches Lernen gilt, dass die Lehrer/innenrolle viel Empathie und die Fähigkeit ein Gespräch zu führen erfordert. Ermuntert man die Kinder zum Reden und Mitteilen dessen, was sie aus ihrer Lebenswelt mitbringen, achtet man ihre lebenspraktische Autonomie. Da aber das politisch relevante Wissen „asymmetrisch verteilt ist, müssen Informationen und Deutungen weitergegeben werden. Für jeden Lehrenden bedeutet es eine Herausforderung, die Balance zwischen der lebenspraktischen Autonomie der Kinder und der Vermittlung von Wissen zu finden“ (Weißeno 2000, 183). Es bleibt Aufgabe der Grundschule, das Alltagswissen durch fachliches Wissen zu erweitern. Es scheint so zu sein, dass die Lebensweltorientierung als Prinzip des Sachunterrichts hinsichtlich des politischen Lernens dann deutlich an Grenzen stößt, wenn kein zusätzliches Wissen eingeführt wird.

## Literatur

- Duncker, Ludwig/Popp, Walter 1994: Der schultheoretische Ort des Sachunterrichts, in: Dies. (Hrsg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts, Weinheim/München, S. 15-28
- Herdegen, Peter 1999: Soziales und politisches Lernen in der Grundschule, Donauwörth
- Hiller, Gotthilf G. 1974: Die Elaboration von Handlungs- und Lernfähigkeit durch eine kritische Rekonstruktion von Themen des öffentlichen Diskurses, in: Giel, Klaus u.a. (Hrsg.): Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 1, Stuttgart, S. 67-81
- Krämer, Hermann 1974: Themengitter für das Curriculum: Grundschule, in: Giel, Klaus u.a. (Hrsg.): Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 1, Stuttgart, S. 82-120
- Prote, Ingrid 1997: Politische Bildung und Erziehung in der Grundschule, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach, S. 157-172
- Reeken, Dietmar von 2001: Politisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegung und unterrichtspraktische Hinweise, Hohengehren
- Richter, Dagmar 1999: Interessenkonflikte und Machtverhältnisse: Rekonstruktionen kategorialer Konzepte bei Grundschülerinnen und Grundschülern, in: Frohne, Irene (Hrsg.): Sinn- und Wertorientierung in der Grundschule, Bad Heilbrunn, S. 117-140
- Richter, Dagmar 2000: Politisches Lernen in der Grundschule, in: Grundschule, Heft 4, S. 30-34
- Weißeno, Georg 2000: Historisch-politisches Lernen im Sachunterricht – Fachdidaktische Analyse einer Unterrichtsstunde, in: Richter, Dagmar (Hrsg.): Methoden der Unterrichtsinterpretation, München, S. 163-176

Karin Kroll

## Frauenbilder – Männerbilder

In der Wissenschaft gibt es wenige Themen, die so emotional besetzt sind wie die Auseinandersetzung über Weiblichkeit und Männlichkeit. Keine Forscherin und kein Forscher kann behaupten, bei dem Thema der Geschlechterdifferenz nicht persönlich involviert und gleichzeitig befangen zu sein. Eine ausgewiesene Expertin, Barbara Schaeffer-Hegel, gibt zu, dass sie einen „Knoten im Kopf“ bekommt, wenn sie über die Definition von Weiblichkeit nachdenkt.<sup>1</sup> Eine Universalformel für Männlichkeit gibt es ebenso wenig.

Obwohl es heute nichts Besonderes mehr ist, wenn junge Frauen Motorrad fahren, Extremsportarten praktizieren, beruflich in sogenannte Männerdomänen einbrechen, sind die Bilder über Männlichkeit und Weiblichkeit erstaunlich traditionell geprägt. Als ob nicht in der westlichen Industrie- und Informationsgesellschaft die Grenzen für die Geschlechter zwischen der Privatsphäre und der Sphäre der Öffentlichkeit weitgehend aufgehoben wären, bleiben die Urleitbilder von Mann und Frau persistent.<sup>2</sup> Diese Bilder scheinen aus den tieferen Schichten des Bewusstseins zu kommen, denn sie überleben trotz widersprüchlicher Erfahrungen und Informationen. Sie sind wie Glaubenssätze abrufbar, die unabhängig von einer aktuellen Situation unser Denken bestimmen.

In der Kindheit lernen wir, worin sich das Leben von Frauen und Männern unterscheidet. Bilder- und Märchenbücher zeichnen altbackene Bilder von der Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern.<sup>3</sup> Die Philosophin Franziska Hirlinger-Fuchs hat in einer sozialpsychologischen Analyse die Normen und Werte herausgefiltert, die Kinder als verborgene Botschaften nicht wahrnehmen können, die aber gerade deshalb so nachhaltig sind. Diese Werte und Normen können weder relativiert noch in Frage gestellt werden, weil sie unbemerkt ins Unterbewusstsein der Kinder einsickern. Hirlinger-Fuchs weist dies in alten Märchen von 1850 genauso nach wie in modernen Erzählungen

<sup>1</sup> Barbara Schaeffer-Hegel, Widersprüchliches zum Thema Weiblichkeit, in: Dies.: Säulen des Patriarchats, Pfaffenweiler 1996, S. 47.

<sup>2</sup> Wilhelm Bernsdorf und Ferdinand Funke (Hrsg.), Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1969, S. 971.

<sup>3</sup> Vgl. Franziska Hirlinger-Fuchs, Bilderbücher und ihre Wirklichkeiten – vom Struwwelpeter bis zur Menschenfresserin, 2002.

von 1970. Die These, dass in Fernsehsendungen und Filmen Frauen und Männer in ihren traditionellen Rollen verhaftet bleiben, scheint nicht sehr gewagt zu sein.

Trotz der Genehmigungsverfahren für Schulbücher befinden sich erstaunlich viele auf dem Markt, die unerschüttert durch feministische Kritik am alten Zopf weiter stricken. Als krasses Beispiel sei ein Schulbuch von 1995 genannt, das in Nordrhein-Westfalen alle Hürden in den Genehmigungsgremien genommen hat, obwohl gerade in diesem Bundesland das Kriterium der Gleichberechtigung der Geschlechter in den Texten und in den Illustrationen besonders schwer wiegt. Makaber an der Fülle der schlechten Beispiele ist, dass es sich um ein Buch für das Fach Politik handelt. An zwei ausgewählten Beispielen wird deutlich, wie Mädchen und Frauen im Feld der Politik einfach nicht „mit gedacht“ werden. Auf Seite 53 des Buches „Politik gestalten“<sup>4</sup> wird das Kapitel Demokratie und Wahlen mit einem Bild, das über die gesamte Seite geht, eingeführt. Es ist ein König mit allen Insignien der Macht abgebildet, dessen Schleppe mit Hermelinbesatz von zwei Dienern getragen wird. Über der Königskrone schwebt der Satz: „Seine Majestät, der Wähler.“ Auf den Hüften der Diener prangen die Wörter: „Parteien“. Auf der nächsten Seite beherrscht die Hälfte der Seite folgendes Bild: Von einer großen Litfass-Säule prangen vier Wahlkampfplakate. Auf jedem Plakat ist ein Männerportrait zu sehen. Im Vordergrund des Bildes geht ein Mann an der Säule vorbei, der durch seine Armbinde, einem Stock und einer schwarzen Brille plus Zipfelmütze als blinder Bürger identifiziert werden soll. Im Hintergrund marschieren zwei glatzköpfige männliche Jugendliche mit einer NPD-Fahne, deren Arme sich zu einem angedeuteten Hitlergruß Richtung Wahlplakate recken. Der auf der Straße sitzende Bettler ist auch ein Mann. Überschieden ist das Kapitel mit: „Politikverdrossenheit der Bürger?“

Wen wundert es, dass unter den Nichtwählern die Zahl der jungen Frauen besonders hoch ist? Gründe für die Politikverdrossenheit von Frauen werden zahlreich formuliert, empirisch abgesicherte Erkenntnisse liegen kaum vor.<sup>5</sup>

Dagmar Stahlberg und Sabine Sczesny von der Universität Mannheim bestätigen, was Feministinnen schon lange kritisieren: Die rein männliche Sprachform schließt Frauen aus.<sup>6</sup> In einem ihrer Experimente fragten die Wissenschaftlerinnen in unterschiedlichen Sprachversionen 120 Studierende

<sup>4</sup> Heinz Hermann Dewenter u.a., Politik gestalten. Ein Arbeitsbuch für die Sekundarstufe 1, Band 3, Hannover 1995.

<sup>5</sup> Vgl. Beate Hoecker, Politische Partizipation von Frauen, Opladen 1995.

<sup>6</sup> Psychologische Rundschau, Heft 3, 2001.

danach, wen sie den großen Volksparteien als Kandidaten oder Kandidatin für das Kanzleramt bei der nächsten Bundestagswahl empfehlen würden. Wurden beide Geschlechter angesprochen, wurden mehr weibliche Kandidatinnen genannt. In all ihren Studien führte der ausschließliche Gebrauch der männlichen Sprachform zu einer geringeren gedanklichen Einbeziehung von Frauen. Im Zusammenhang mit diesen neuen Erkenntnissen kann es nicht als Banalität angesehen werden, wenn Schulbücher in so massiver Weise Weiblichkeit ausgrenzen, wie es das oben genannte Schulbuch praktiziert.

Als Gegenargument lässt sich für den Politikunterricht anführen, dass Schulbücher von Lehrerinnen und Lehrern eher als Steinbruch benutzt werden; d.h. einzelne Text- und Bildbausteine werden in die Unterrichtsplanung und Durchführung einbezogen, nie das ganze Buch.

Aus diesem Grund ist die konkrete Unterrichtskommunikation in der Schule ein wichtiger Bereich, der in Bezug auf die Geschlechterdifferenz als Forschungsgegenstand eine nicht unwesentliche Rolle spielt. Als komplexe Methode bietet sich die interpretative Unterrichtsforschung an. In der qualitativen Studie: „Die unsichtbare Schülerin. Kommunikation zwischen den Geschlechtern“<sup>7</sup> wurden vier Unterrichtseinheiten analysiert und interpretiert. Aus 16 Videomitschnitten wurden diese vier als ausgewählte Beispiele ausführlich transkribiert und die Kommunikations- und Interaktionsstrukturen untersucht.

Die Analyse und Interpretation von diesen Videoaufzeichnungen hat ergeben, dass Schülerinnen von Lehrerinnen und Lehrern entsprechend ihren Leitbildern von Weiblichkeit wahrgenommen werden. Dies kann bewusst oder unbewusst geschehen. Die kommunikativ dominante Rolle der Lehrenden führt dazu, dass ihre Projektion von Weiblichkeit – also die Projektion der Lehrerinnen und Lehrer – zum Maßstab für die Schülerinnen wird. Gleichgültig wie Mädchen in einer Diskussion argumentieren, wie sachlich oder emotional sie auf das Unterrichtsthema reagieren, bestimmend bleiben die Bilder im Kopf der Lehrenden.

Auf den vereinfachenden Nenner gebracht, heißt dies: jeder und jede nimmt ausschließlich nur das wahr, was sie oder er wahrnehmen kann. Je nach Sensibilität und Reflektionsgrad gegenüber dem anderen und dem eigenen Geschlecht werden Mädchen im Politikunterricht mit den Klischees von Weiblichkeit konfrontiert.

---

<sup>7</sup> Karin Kroll, Die unsichtbare Schülerin. Kommunikation zwischen den Geschlechtern im Politikunterricht, Schwalbach/Ts. 2001.

Ein Videomitschnitt dokumentiert besonders deutlich, dass Mitschüler durch die misogynen Grundhaltung des Lehrers geradezu im Verlauf des Unterrichtsgesprächs „verführt“ werden, ihre Mitschülerinnen auszugrenzen und abzuwerten. Dies geschieht nicht offen, sondern auf eine sehr subtile Art und Weise gelingt es dem Lehrer, sich mit den Jungen gegen die Mädchen der Klasse zu verbrüdern. Ob dies vom Lehrer bewusst so gewollt wird, kann selbst eine minutiöse Analyse der Transkription des gesamten Unterrichtsgesprächs nicht klären. Die Analyse offenbart jedoch eindeutig die Verdrehung von Worten und die falsche Zuschreibung von Affekten. Nicht, was eine Schülerin wirklich sagt oder wie sie argumentiert, ist entscheidend, sondern wie ein Lehrender diese Äußerungen interpretiert und kommentiert.

Aus dieser Tatsache heraus erklären sich auch die unterschiedlichsten Auffassungen, wie von Lehrenden das Verhalten von Mädchen im Politikunterricht beurteilt wird. Die einen meinen, Mädchen seien besonders selbstbewusst und sie seien die eigentlichen Meinungsführer, andere bedauern, dass Mädchen denn doch zu still und bescheiden seien und sich nicht wirklich für Politik interessieren. So vordergründig einfach es klingt, so wahr und banal ist es: Alle haben auf ihre Weise Recht, weil sie die Mädchen durch ihre Brille sehen.

Mädchen setzen sich dann intensiv mit politischen Fragen auseinander, wenn sie sich mit dem Inhalt identifizieren können, d.h. sie stellen eine Verknüpfung mit der eigenen Person her. Wissen, das nach dem intuitiven Gefühl als wichtig empfunden wird, integrieren sie mit dem Wissen, das gelernt wurde.

Abgelöstes prozedurales Denken greift zu kurz, um sie zu motivieren. Im konkreten Unterricht ist zu beobachten, dass Mädchen nicht akzeptieren, wenn im Mittelpunkt der Stunde lediglich Prozeduren der politischen Entscheidungsprozesse stehen, die abgelöst von der Frage nach den Folgen für die konkreten Menschen behandelt werden.

Je nach dem Selbstbewusstsein der Schülerinnen bringen sie ihre Überlegungen ein – auch gegen die Planung des Lehrers – oder sie ziehen sich radikal aus dem Geschehen zurück. Sie steigen dann an der Stelle aus dem Unterricht aus, an der sie merken, dass ihre Lernbedürfnisse ignoriert werden.

Jungen dagegen folgen eher den Erwartungen des Lehrenden, der durch den roten Faden seiner Planung die Akzente setzt. Die Identifikation der Mädchen mit dem politischen Inhalt führt dazu, dass handlungsorientierte Methoden geradezu *Fallen* für die Schülerinnen bereithalten:

Die erste Falle: Lehrende sind in der Regel davon überzeugt, dass Mädchen besonders gerne und gut in Rollenspielen agieren können. Der Grund liegt in der Annahme, dass Mädchen per Geschlecht über Empathie verfügen.

Die zweite Falle: Lehrende glauben, dass Mädchen dann sich in Rollenspielen profilieren können, wenn sie vom Thema geschlechtsspezifisch „betroffen“ sind; d.h. wenn Politik privat ist oder genauer: wenn Politik in die Privatsphäre eingreift. Familiäre Konflikte und Dilemmata in Abtreibungsfragen sind bevorzugte Rollenspielsituationen.

*Mädchen* reagieren auf diese Anforderungen unterschiedlich: die meisten verweigern von vornherein die Teilnahme an den Rollenspielen. Sie sind nicht bereit, in der Halböffentlichkeit der Klasse sich gerade zu diesen Themen zu profilieren. Mädchen, die auf die Erwartung des Lehrenden hinsichtlich ihrer besonderen Kompetenz kooperativ reagieren, erleiden Schiffbruch.

In den meisten Fällen achten Lehrerinnen und Lehrer nicht darauf, dass Jungen und Mädchen zahlenmäßig ausgewogen im Rollenspiel vertreten werden. Oft kämpfen Mädchen auf verlorenem Posten. Sie nehmen wegen ihrer Betroffenheit die Konflikte besonders ernst, sind aber genau aus dem Grund auch blockiert. Ihre kommunikative Zurückhaltung oder ihr Beharren auf sachliche Auseinandersetzung macht sie zu „Spielverderberinnen“. Der Grund liegt in der Dynamik von Rollenspielen, die meist männlich geprägt ist: Es kommt nicht darauf an, wie sachlich die Argumente sind, sondern wie durch Witz und rhetorisches Geschick die einzelnen Rollenspieler das Publikum und auch den Lehrenden für sich gewinnen können. Politikunterricht wird häufig durch Rollenspiele zur unterhaltsamen Show.

Ein weiteres Moment verhindert, dass Mädchen in Rollenspielen brillieren: Ihre Identifikation mit dem Thema macht es ihnen besonders schwer, in eine Rolle zu schlüpfen, die nicht ihrer persönlichen politischen Meinung entspricht. Lassen sich Mädchen dennoch auf die soziale Perspektivenübernahme ein, dann erleben sie die Spielanweisung wie einen „Maulkorb“.

*Jungen* dagegen hilft die Distanz zu den „weiblichen“ Themen, sich ungehindert und unbelastet in die Diskussion zu werfen. Sie übernehmen die Führung im Rollenspiel, ungeachtet dessen, ob sie in der Sache kompetent sind oder nicht. Sie identifizieren sich mit den Politiker-Vorbildern, wie sie sie in den Medien, insbesondere in Fernsehdiskussionen wahrnehmen.

Ein Unterrichtsmitschnitt verdient im Zusammenhang mit der Anwendung von Rollenspielen eine besondere Erwähnung. Der Lehrer konstruiert ein Rollenspiel, das eigentlich unmöglich ist, durchgeführt zu werden. Er vermischt zur Frage Abtreibung (ja oder nein?) die Sphäre privat und öffentlich so eklatant, dass er in einer Gesprächsrunde Rollenvertreter beteiligt, die so



in der Realität nie stattfinden könnte: z.B. die betroffenen Jugendlichen, Eltern, Behördenvertreter und Ärzte. Die gute Schülerin, die er als Moderatorin ausgewählt hat, erweist sich trotz dieser unmöglichen Rollenkonstruktion als einfühlsam und der Thematik entsprechend souverän und kompetent. Weil sie eine anerkannt gute Schülerin ist, akzeptieren die Mitspieler und Zuschauer ihre Gesprächsführung, die durch längere Pausen gekennzeichnet ist. Immer wieder nutzt sie diese peinlich wirkenden Pausen in der Länge von ca. 2 Minuten, die im Videofilm quälend lang wirken, um behutsam mit den Teilnehmern des Rollenspiels umzugehen. Am Ende des Rollenspiels fällt sie förmlich zusammen und äußert durch Körperhaltung und Gesten, dass sie sich als Versagerin empfindet. Sie erntet Verständnis und Mitleid der Klasse und des Lehrers. Die Unmöglichkeit der Situation wird niemandem bewusst. Ihre Leistung wird nicht honoriert.

Die hier kurz skizzierten Szenen von Rollenspielen erklären mehr als deutlich, weshalb Mädchen klugerweise sich nach solchen Erfahrungen dezent zurückhalten und den Jungen das Feld überlassen.

Es gibt jedoch eine Falle im Politikunterricht für Mädchen, die sozusagen hausgemacht ist d.h. durch *weibliche Sozialisation* – und die hier nicht unterschlagen werden soll:

Eine repräsentativ ausgewählte Unterrichtseinheit belegt, dass Gruppen, die geschlechtshomogen arbeiten, auch geschlechtsspezifischen Dynamiken ausgesetzt sind:

In diesem Fall wurde ein ganzer Projekttag durchgeführt, an dem die Gruppen sehr frei arbeiten, also weitgehend selbstbestimmt arbeiten konnten. Das Oberthema war sehr weit mit „Jugend in Deutschland“ gefasst. Die Rahmenbedingungen des Projekttag waren sehr locker gehalten. Die Gruppen konnten es sich gemütlich machen, sich zurückziehen, essen und trinken während der Arbeit.

Das Arbeitsklima und die Vertrautheit der Schülerinnen untereinander verführt dazu, die Lernsituation nicht ernst zu nehmen. Der spielerische Charakter und die Beziehungsebene werden von den Mädchen überbetont. Die Mädchen definieren den Schultag als Spaß- und Freizeitvergnügen. Dies allein muss noch nicht geschlechtsspezifisch sein.

In der Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse geht es ihnen vorwiegend darum, die Gemeinschaft der gesamten Klasse wieder herzustellen. Es ist ihnen wichtig, den anderen ihre Gefühle mitzuteilen, damit diese ihre Erfahrungen nachvollziehen können, die sie während der Beschäftigung mit den Bildern und Texten zu dem Thema „Jugendkriminalität“ gemacht haben. Die Gemeinschaft mit der Klasse wird nach Meinung der Mädchen auf dieser ge-

meinsamen Gefühlsebene wieder hergestellt und die zeitliche Trennung voneinander aufgehoben.

Die Mädchen sind selbst in eine „Emotions-Falle“ geraten und in deren Folge erhält die Beziehungsebene die höchste Priorität. Die kognitive Seite des Lernens haben sie völlig vernachlässigt.

Bemerkenswert an der geschlechtshomogenen Gruppenarbeit war darüber hinaus, dass das stärkste Mädchen dafür sorgte, dass kein einziges Mädchen sich besonders profilierte und sich von der gesamten Gruppe abheben konnte. In der Diskussion um die Präsentationsform wurde peinlich darauf geachtet, dass das „Gleichheitsprinzip“ nicht verletzt wird. Der Aufwand war erheblich, um den kleinsten gemeinsamen Nenner zu finden. Rivalität und Konkurrenz wurden massiv unterdrückt.

Im Vergleich zur Jungengruppe blieben die Mädchen weit unter ihren intellektuellen Möglichkeiten. Sie unterlagen der Fehleinschätzung, Erfahrungen und Gefühle vermitteln zu können. Zusätzlich begrenzten sie sich durch die selbst verordnete „weibliche Solidarität“, deren Fiktion die Orientierung am schwächsten Mitglied beinhaltet.

Das, was an diesem Projekttag eher als eine Schwäche der Mädchen bezeichnet werden kann, wirkt sich in einer anderen Unterrichtsstunde zu einem anderen Thema als weibliche Stärke aus: die Fähigkeit Emotionalität zu zeigen und zu reflektieren:

In einer 8. Klasse wurde im Politikunterricht darüber diskutiert, ob die Menschenrechtsverletzungen, die Pinochet als Diktator vorgeworfen werden, zu einem Gerichtsverfahren und einer strafrechtlichen Verfolgung nach seiner Amtszeit und außerhalb von Chile führen können. Die Transkription zeigt deutlich, dass die Mädchen in der Klasse hochemotionalisiert sind, sich mit den Opfern der Diktatur oder deren Familienangehörigen identifizieren und zu drastischen Strafen für Pinochet tendieren.<sup>8</sup> Im Gegensatz dazu zeigen die Jungen der Klasse keine persönliche Betroffenheit, sondern diskutieren distanziert das juristische Problem.

Nachdem die Mädchen sich intensiv emotional mit dem politischen Problem auseinandergesetzt haben, sind sie in der Lage, sich rationalen Argumenten zu öffnen und dieses Problem auf einer höheren intellektuellen Stufe zu reflektieren.

Ein Beispiel gelungener *Geschlechterdemokratie* stammt aus der Grundschule. Die Steuerung des Unterrichtsgesprächs gelingt der Lehrerin so her-

---

<sup>8</sup> Karin Kroll, Nichts von dem, was wir im anderen verachten, ist uns selbst ganz fremd. In: Hans-Werner Kuhn: Urteilsbildung im Politikunterricht, Schwalbach/Ts. 2002

vorragend, dass niemand – ob Junge oder Mädchen – aus dem Gespräch ausgegrenzt wird. Dies mag selbstverständlich klingen, ist aber leider der seltenere Fall.

## **Kommunikation über Geschlechteridentität**

Eine unvollendete Geschichte – wenn sie spannend erzählt wird – regt unsere Phantasie an. Wir versuchen, sie zu ergänzen, verschiedene Erzählstränge zu entwickeln, die Handlung aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, das Schicksal der einzelnen Personen zu beeinflussen und selbst ein Ende der Geschichte zu (er)finden. Der Konjunktiv dominiert: „Es könnte so sein ...“

Mit dem Anfangssatz jedes Märchens: „Es war einmal ...“ versucht der Kunsthistoriker Ernst H. Gombrich Kindern die Weltgeschichte nahe zu bringen (Gombrich 1996,14). Er macht ihnen den Vorschlag, sich zwischen zwei Spiegeln zu stellen. Die unendliche Vervielfältigung des eigenen Spiegelbildes soll den Kindern eine Vorstellung davon geben, dass es vor ihren Großeltern wieder Großeltern gab und davor wieder Menschen lebten. Hinter jedem Anfang steht immer noch ein: „Es war einmal“. Jeder kritische Historiker weiß, dass die besten Quellen keine absolute Sicherheit geben, wie es „wirklich war“. Die Geschichte wird interpretiert: „Es könnte so gewesen sein ...“

Jede Biografie ist unvollendet, so lange der Mensch lebt. Die Suche nach der eigenen Identität – bewusst oder unbewusst – ist eine permanente Auseinandersetzung, ohne die Gewissheit des ‚richtig‘ oder ‚falsch‘. Die Möglichkeiten der Entwicklung sind vielfältig.

Unterstützung und Hilfestellungen für diese Entwicklungsprozesse zu bieten, ohne einzuengen und vorzugeben, ist ein Balanceakt, der zu den schwierigen Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern gehört.

Die hier interpretierte Unterrichtsstunde geht noch einen Schritt weiter und macht die Identität der Geschlechter in der Vergangenheit und Gegenwart zum Thema. Meine Analyse versucht, einige Besonderheiten der Kommunikation der Lehrerin mit den Schülerinnen und den Schülern der Grundschule zu beleuchten. Die leitende *Frage* lautet: *Gibt es eine weibliche Kompetenz der Verständigung?*

Zur Bearbeitung dieser Frage wähle ich Sequenzen aus, die weder die Vollständigkeit noch die Komplexität des Unterrichts wiedergeben können.

Die Schülerinnen und Schüler wirken in der ersten Phase angespannt, sie flüstern sich etwas zu und sind außerordentlich aufmerksam, einige drehen

sich direkt zur Kamera um. Die Lehrerin hilft den Kindern über die erste Aufregtheit hinweg, indem sie selbst ruhig und gelassen bleibt. Sie wartet geduldig, bis alle Schülerinnen und Schüler einen Platz gefunden haben. Sie beginnt mit einem Ritual, das offensichtlich alle kennen und das ihnen dadurch Sicherheit verleiht. Einzelne Kinder haben etwas mitgebracht und berichten im Sitzkreis, wie und wo sie es gefunden haben und welche Vorstellungen sie mit dem Gegenstand verbinden.

Während die ersten Beiträge noch mit leiser Stimme und sehr zurückhaltend vorgetragen werden, artikulieren die Schülerinnen und Schüler ihre Sätze zunehmend deutlicher und lauter. Die Lehrerin zeigt Interesse für die mitgebrachten Dinge, lächelt die Kinder zustimmend an, nickt und lobt sie: „Leg mal dahinten hin. Toll.“ Oder: „Sehr schön. Find ich toll, wenn ihr die Sachen mal mitbringt.“ Entscheidend ist, dass die nonverbale und verbale Kommunikation der Lehrerin übereinstimmen. Das ist nicht selbstverständlich, sondern es kommt häufig vor, dass Gestik und Mimik eine andere Botschaft übermitteln als die Worte und die Kommunikation dadurch gestört wird. Diese Lehrerin überzeugt die Kinder dadurch, dass Worte und Taten kongruent sind. Das Anfangsritual, das nur entfernt mit dem Unterrichtsthema zu tun hat, wird nicht als Trick angewendet, die Schülerinnen und die Schüler an die Situation der Videoaufzeichnung zu gewöhnen, sondern ist vom echten Interesse der Lehrerin an den Kindern geprägt. Der Blickkontakt mit den Schülerinnen und Schülern, ihr aufmerksames Zuhören signalisieren die Wichtigkeit der Erzählungen.

Darüber hinaus reagiert die Lehrerin auf Beiträge der Schülerinnen und Schüler in einer Weise, die die gesamte Stunde beeinflussen:

Lehrerin: „Ja, bitte? *Was* hast Du denn mitgebracht?“

Clemens: „Ich hab was mitgebracht. ‚N Schneidestein.“ (Die Lehrerin lächelt.)

Lehrerin: „‚N *Schneidestein*? Zeig mal her.“

Clemens: „Das ist ein Stein, der ist manchmal vorne so’n bisschen spitz. Und da schr- haben die, glaube ich, früher was- mit was so geschnitten.“

Lehrerin: „Ja, das kann ja gut sein. (...)“

Die Lehrerin fragt Clemens direkt, was er denn mitgebracht hat. Als sie nicht gleich versteht, was ein Schneidestein ist und was Clemens damit meint, fragt sie nach, indem sie die Ausdrucksweise von Clemens genau wiederholt und dabei freundlich lächelt. „‚N *Schneidestein*? ...“ Die Intonation und das Lächeln betonen das wirkliche Interesse. Es liegt keine Ironie in der Frage

oder eine Form von Ungläubigkeit oder Zweifel. Clemens kann sicher sein, dass die Lehrerin nur nicht sofort weiß, was ein Schneidestein ist und er ausreichend Gelegenheit erhält, es ihr genauer zu erklären. Die Aufforderung der Lehrerin, den Schneidestein ihr zu zeigen, bekräftigt die Ernsthaftigkeit der Nachfrage. Das geduldige Zuhören unterstreicht, dass genügend Zeit für Clemens eingeräumt wird, um den Begriff „Schneidestein“ zu erklären. Seine Beschreibung, dass der Stein vorne spitz ist und dass er sich vorstellt, „die“ hätten früher damit etwas geschnitten, bevor es andere Werkzeuge zum Schneiden gab, verstehen jetzt die Lehrerin und die Schülerinnen und Schüler. „Ja, das kann ja gut sein.“, ist nicht nur die Bestätigung der Lehrerin für ihr Verstehen, sondern sie respektiert die Vorstellung von Clemens über diesen Stein. Die Geschichte, die sich Clemens für diesen Stein, den er an der Bushaltestelle gefunden hat, ausgedacht hat, wird als möglich akzeptiert. Das „Ja“ und das „gut“ betonen die Zustimmung in doppelter Weise. An dieser Stelle bahnt die Lehrerin eine Betrachtungsweise zur Geschichte an, die sich nicht nur auf Gegenstände beziehen muß. „Ja, das kann ja gut sein ...“ heißt auch: Es ist möglich, aber wir wissen es nicht genau. Ich folge Dir in Deiner Vorstellung, aber es kann eventuell auch anders gewesen sein. „Das kann sein ...“ bedeutet aber auch: „Ich weiß es nicht genau, ich weiß es nicht besser als Du. Ich bestimme hier nicht, ob das, was Du sagst, richtig oder falsch ist. Wir beide können es nicht mit Bestimmtheit behaupten, aber Deine Erklärung kann ich nachvollziehen. Der kurze Satz: „Ja, das kann gut sein ...“ beinhaltet eine pädagogische und eine historisch-wissenschaftliche Dimension. Der Schüler wird ernst genommen, die Bildung seiner Vorstellungskraft wird gelobt und unterstützt. Gleichzeitig lernt er und die anderen Schülerinnen und Schüler, dass zwar die Wahrscheinlichkeit seiner Vorstellung relativ hoch ist, aber der Fund historisch nicht eindeutig zugeordnet werden kann. Die Uneindeutigkeit auszuhalten wird vielen älteren Schülerinnen und Schülern kaum zugemutet. Was in der Wissenschaft kontrovers diskutiert wird erfährt im Unterricht häufig Eindeutigkeit, weil Schülerinnen und Schüler angeblich Sicherheiten benötigten. Altersangemessen wird diese Problematik gar nicht angesprochen oder gar vertieft. Dennoch ist die Reaktion der Lehrerin in ihrer Kürze für die Unterrichtsstunde wegweisend.

Im weiteren Verlauf des Gespräches im Sitzkreis verwendet die Lehrerin auffallend oft Redewendungen wie: „Wir haben jetzt die ganze letzte Woche darüber gesprochen, *wie sich* das Leben so verändert hat ...“ „Wir wollen mal sehen, wie die Kinder früher gelebt haben (...).“ Unterstützt wird dieses gemeinschaftsstiftende „Wir“ wiederum durch Gesten und Blicke, die den Schülerinnen und Schülern vermitteln, dass jeder in der Klasse wichtig ist.

Die Lehrerin vergewissert sich, ob alle ein Arbeitsblatt erhalten haben. Diese Beachtung bewirkt eine hohe Konzentration, eine dichte Arbeitsatmosphäre und die Beteiligung aller Schülerinnen und Schüler an den Aktivitäten. Für diese Altersgruppe scheint es mir sehr ungewöhnlich zu sein, dass niemand abgelenkt ist.

Charakteristisch für die sensible Gesprächsführung der Lehrerin sind folgende Situationen:

Die Kinder beschreiben Tätigkeiten von Ritter- und Bauernkindern, die sie den ausgeteilten Arbeitsblättern entnehmen:

Clemens: „Ja (und) da sitzt auch einer auf so ‚nem *Stuhl*, und da hat sie-da ist auch was so was vor-, vor-, ist auch so’n *Ding*, das sind *Fäden*, und daraus macht man auch *Decken*.“

(Lotta lächelt)

Lehrerin: „*Jaa*. Du weißt was (er meint) *Lotta*, sag (noch) mal *laut*.

(Lotta lächelt und guckt zur Lehrerin)

Lotta: „*Webrahmen*. Es gibt auch so *kleine*, (wir haben einen).“

Clemens ist dabei, ein Bild vom Arbeitsblatt zu beschreiben. Da er den Webrahmen als solchen nicht erkennt oder kennt, behilft er sich mit einer detaillierten Umschreibung. Die Lehrerin unterbricht ihn nicht, bemerkt aber, dass Lotta sich auskennt. Mit den Gesten des Lächelns und Zurücklächelns verständigen sich die Lehrerin und die Schülerin. Lotta weiß, dass sie bemerkt wurde und kann geduldig warten, bis Clemens seinen langen Satz beendet hat. Der nonverbalen Bestätigung folgt für alle Schülerinnen und Schüler hörbar und daher nachvollziehbar die verbale: „*Jaa*, Du weißt was er meint.“ Die individuelle Verständigung wird nicht zu einer geheimen gemacht, die die anderen Kinder ausschließt oder ausgrenzt, sondern die Kommunikation zwischen Lehrerin und Schülerin erhält Transparenz. Während die Lehrerin sehr bewusst und häufig den Konjunktiv benutzt, spricht sie hier im Indikativ. „Ja, Du weißt was er meint.“

Die Aufmerksamkeit für alle Kinder zeigt sich auch darin, dass die Lehrerin nachfragt, wenn eine Schülerin oder ein Schüler etwas zum Gespräch beitragen möchte, aber entweder zögert, sich zu äußern oder einen anderen Schüler oder eine andere Schülerin nicht unterbrechen möchte. Sie ahnt häufig, ob und wann ein Kind beabsichtigt, etwas zu sagen.

Lehrerin: „*Magnus*, wolltest Du noch was sagen?“

Magnus: „Ja, die mussten auch auf die *Kühe* auf der Straße aufpassen – damit die nicht ausbüchsen.“

Die integrative Kompetenz der Lehrerin besteht in der Fähigkeit, sich uneingeschränkt den Schülerinnen und Schülern zuzuwenden, sie zum Mittelpunkt ihres Interesses zu machen und die Aufmerksamkeit der Kinder behutsam von den Gästen und der Technik weg und zu den Gegenständen und Inhalten des Unterrichts hin zu lenken. Die Lehrerin nimmt sich trotz der Sondersituation souverän die Zeit, den Kindern genau zuzuhören. Sie fragt nach, wenn sie etwas nicht versteht, sie lobt, wenn sie etwas gut findet, sie bestätigt die Redebeiträge der Schülerinnen und Schüler, wenn sie diese richtig oder nachvollziehbar findet. Die Lehrerin vermeidet Ironie und dominante Sprechhandlungen. Sie verzichtet auf Selbstdarstellung und stellt somit Nähe und Solidarität her. Das von ihr verwendete „wir“ ist kein künstlich aufgesetztes, unechtes „wir“, sondern meint die gemeinsame Bearbeitung einer Fragestellung oder einer Arbeitsaufgabe. Die Anerkennung der Leistung der Schülerinnen und Schüler schafft eine angenehme Arbeitsatmosphäre, in der kein Kind fürchten muss, sich vor den anderen – den Fremden oder den vertrauten Mitschülerinnen und Mitschülern zu blamieren. Die Lernsituation ist nach kurzer Zeit völlig angstfrei. Wenn die Lehrerin bemerkt, dass einzelne noch etwas sagen oder ergänzen wollen, erhalten sie die Gelegenheit. Diese einzelnen Beispiele zeigen auch den anderen Kindern, dass sie nicht besorgt sein müssen, von der Lehrerin zu wenig wahrgenommen zu werden. Die Lehrerin stellt eine *konversationelle Gleichheit* her, die die Integration der Individuen zu einer Lerngruppe ermöglicht.

Nach einem „Ausflug“ in die Geschichte der Ritter- und Bauernkinder, wie Mädchen und Jungen früher aufgewachsen sind, steht die Frage im Zentrum, woher es wohl kommt, dass es heute immer noch Sprüche gibt: „Das ist doch nichts für ein Mädchen!“ oder: „Das ist doch nichts für einen Jungen!“

Die Schülerinnen und Schüler tauschen miteinander Erfahrungen aus, wann und zu welcher Gelegenheit sie mit solchen Aussagen Erwachsener konfrontiert wurden. Sehr entspannt und lebendig erzählen sie sich diese Geschichten, mit dem Tenor: Ich mache es trotzdem. Den Anstoß für diese Erzählungen gibt die Lehrerin, die aus ihrer Familie berichtet:

Lehrerin: „Meine *Oma* sagt zum Beispiel – die sagt zu meiner Tochter manchmal: Du hast ja ‚ne Pistole. Das ist doch ÜBERHAUPT nichts für Mädchen (...).“

Der besondere Spaß für die Schülerinnen und Schüler scheint zu sein, sich gegenseitig zu bestätigen, wie selbstbewusst sie sich als „moderne“ Mädchen und Jungen verhalten. Oberflächlich scheint es gleichgültig zu sein, ob das Geschlecht weiblich oder männlich ist. In dieser Phase lenkt die Lehrerin stark, sie unterstützt die Argumente der Kinder mehrfach, wie z.B.:

Lehrerin: „Ja, das ist ganz genau richtig. Es gibt keinen Grund dafür, besser gesagt, es gibt überhaupt gar keinen Grund zu sagen: Das ist doch nichts für Mädchen und das ist doch nichts für Jungen. Das ist ein ganz wichtiges Stichwort. Was denkt ihr denn, wie so was ent- wie so was entstanden ist? (...) Aber heute können wir sagen, so wie Clemens das eben gesagt hat: Also das ist doch völlig egal, ob wir Junge oder Mädchen sind, wir können alles lernen. (...).“

Die Begeisterung über die Übereinstimmung der Lehrerin mit ihren Schülerinnen und Schülern schlägt so hohe Wellen, dass kurze Zeit später die Identifikation der Lehrerin mit den Kindern verbalen Ausdruck findet:

Lehrerin: „(...) Hier haben wir wieder Frauen und Männer heute. Vielleicht hat das (die Lehrerin deutet auf die Abbildung) irgend etwas mit uns Kindern oder euch Kindern vielmehr, ich bin ja kein Kind mehr, euch Kindern zu tun (...).“

In einem anderen Zusammenhang könnte dies ein harmloser Versprecher sein, dem wenig Bedeutung beigemessen werden muss. In dieser Situation folgte eine Erzählung der anderen, eine Zustimmung und Übereinstimmung steigerte die nächste.

Das Gespräch dreht sich im Kreis. Die Lehrerin fragt die Schülerinnen und Schüler immer wieder zwischen den Erzählungen nach ihrer Meinung:

Lehrerin: „Was meint ihr? Wie kann so was passieren, dass das heute plötzlich geht?“ (Frauenfußball)

Eine Antwort auf diese Frage erhält die Lehrerin nicht. Jan-Henrik möchte ihr antworten, bricht aber den Versuch ab. Statt dessen bietet ihr Josephine



die Schilderung einer traditionell weiblichen Beschäftigung ihrer Mutter an (Häkeln). Die Spirale beginnt von vorn.

Beispiele über Beispiele werden wie Perlen auf eine Kette gereiht.

Wenn ausschließlich diese Unterrichtsphase betrachtet würde, entstünde der Eindruck, dass die Lehrerin die Schülerinnen und Schüler zwar begeistern kann und die Beteiligung sehr hoch ist, aber die Lenkung des Unterrichtsgesprächs das Prinzip der Kontroversität vernachlässigt. Die Gefahr, dass in der harmonischen Atmosphäre niemand wagt, zu widersprechen, ist hoch. Im ungünstigsten Fall lernten Kinder, die anderer Meinung sind, zu schweigen.

Die Stärke der weiblichen Gesprächskultur liegt jedoch darin, dass konversationelle Übereinstimmung gleichzeitig konversationelle Großzügigkeit beinhaltet. Die Nähe durch symmetrische Sprechakte führt nicht zu einer hierarchischen Gesprächssituation, in der niemand wagt zu widersprechen. Carol Hagemann-White hat für die Grundschule festgestellt, dass die Dominanz der weiblichen Lehrenden zum Widersprechen herausfordert und zum heimlichen Lehrplan gehört, den „weiblich“ definierten Anforderungen Widerstand entgegenzusetzen. (Hagemann-White 1984, 7) Bei Hagemann-White klingt dies nach Frauenverachtung insbesondere durch die Schüler. Im Sinne politischer Bildung ist der Widerspruch gegen männliche und weibliche Lehrende durchaus erwünscht und stellt keinen Misserfolg im Lernprozess dar.

In dieser konkreten Unterrichtssituation ist der Widerspruch von Magnus ein Beweis für die offene und angstfreie Lernatmosphäre. Obwohl sein Vater kocht und es nahe liegt, dass er diesem Vorbild später folgt, verneint er die Frage:

Lehrerin: „Würdest Du das später auch machen?“

Magnus: „*NO*.“

Es wäre für Magnus viel einfacher zuzustimmen. Eine Bestätigung würde in die allgemeine Zustimmung mit den anderen Kindern einfließen. Es ist zu vermuten, dass sich Magnus gegen das androgyne Ideal des Verhaltens wehrt, das in der vorherigen Unterrichtssequenz unterschwellig bevorzugt wird. Er übernimmt weder das Bild der Jungen und Mädchen, wie es die Lehrerin und die Kinder zeichnen, noch das seines Vaters. Von einem anderen Jungen erntet er knapp, aber eindeutig Zustimmung.

X: „Ich auch nicht.“

Denkbar ist eine Situation, in der an dieser Stelle der Unterricht kippen könnte. Es wäre möglich, dass ein „Stimmungswechsel“ einsetzt und eine Reihe von Schülerinnen und Schülern umschwenken und ebenfalls widersprechen. Dies wäre wahrscheinlich der Fall, wenn der vorhergehende Konsens nur aus Gefälligkeit für die Lehrerin zustande gekommen wäre. Im Gegenteil: Clemens erzählt, dass er sich mit der Hilfe im Haushalt Taschengeld verdient. Traditionell weibliche Hausarbeit wird nicht allgemein abgewertet oder als „unmännlich“ gebrandmarkt. Die Geschlechteridentität bleibt flexibel und vielfältig.

Die Gesprächskultur der Lehrerin gewährleistet Fairness gegenüber den Gesprächspartnern und Ehrlichkeit im Umgang mit der eigenen Meinung.

Zu Beginn der Unterrichtsstunde konnte bei den Schülerinnen und Schülern der Eindruck entstehen, dass die Kinder im Mittelalter arbeiten mussten, aber nicht wie heute lernen konnten. Zwischen Lernen und Arbeiten entstand bei den Schülerinnen und Schülern fast ein unüberwindlicher Gegensatz.

Zum Ende der Stunde wird ansatzweise das Thema „Arbeit“ wieder aufgenommen. Die zum Anfang der Stunde klare Unterscheidung: „Kinder mussten in der Vergangenheit arbeiten und konnten nicht lernen, wir dagegen können in die Schule gehen und lernen. Heute müssen wir nicht arbeiten“ wird von den Schülerinnen und Schülern relativiert.

Zwar müssen sie nicht unbedingt arbeiten, einige helfen ihren Eltern bei der Hausarbeit und entlasten sie. Der Akzent liegt deutlich auf dem Wort ‚Arbeit‘, denn sie erhalten teilweise Geld für diese Tätigkeit. Die Kinder korrigieren das Bild der Lehrerin, dass sie nur in der Schule lernen und zu Hause spielen und Freizeit genießen. Die Schülerinnen und Schüler haben erfahren, dass die Lehrerin ihnen Zeit und Raum zur Verfügung stellt, damit sie sich gemeinsam verständigen können. Die Kinder konnten erleben, wie sie ausführlich und differenziert ihre Erfahrungen des Alltags in den Unterricht einbringen und mit Erfahrungen aus der Vergangenheit vergleichen konnten. Diese Darstellungen der Vergangenheit waren nicht statisch, sondern konnten auch relativiert werden.

Diese Lehr- und Lernerfahrung ermutigt sie, Redebeiträge zu liefern, die nicht der mehrheitlichen Meinung entsprechen. Zum Ende der Stunde brechen zwei Kinder sogar ein Klischee unserer Wohlstandsgesellschaft auf, dass Kinder heute nicht arbeiten müssen.

Es kommt nicht darauf an, dass hier lange über die Haushaltshilfe der Kinder gesprochen wird. Wahrscheinlich sind es auch altersangemessene Anforderungen, sich am Familienleben zu beteiligen. Die beiden Beiträge sollen nicht überbewertet werden. Wesentlich ist, dass Schülerinnen und

Schüler im Unterricht lernen, nicht linear den Denkangeboten der Lehrenden zu folgen, sondern auch einmal „quer“ zu denken.

Die Stärke der Stunde besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedliche *Angebote zur Geschlechteridentität* erhalten. Es werden keine Denkverbote im Sinne politischer Korrektheit aufgestellt. Die Kinder können sich ausprobieren. Endgültige Wahrheiten über das Leben der Kinder im Mittelalter werden nicht verkündet. Mit ihren Vorstellungen über das Verhalten von Mädchen und Jungen oder als Männer und Frauen in der Zukunft dürfen sie spielerisch umgehen.

Vorstellungen bilden, imaginatives Lernen fördern das selbständige Denken. Der Prozess des Denkens, das sich miteinander Verständigen über unterschiedliche Bilder und Vorstellungen steht im Zentrum der Stunde.

Das flexible und sensible Eingehen der Lehrerin auf die Beiträge der Schülerinnen und Schüler ermöglicht es, den Kindern selbst ohne Hektik und Unterbrechungen sich gegenseitig zuzuhören. Jungen wie Mädchen profitieren von der kommunikativen und sozialen Kompetenz der Lehrerin.

Ich habe versucht, in der Kommunikation der Lehrerin einige Spuren von weiblicher Gesprächspraxis zu finden und darzustellen. Zum weiblichen Gesprächsstil zählt, die Macht des eigenen Status nicht zu eigenen Gunsten und zur Selbstdarstellung zu nutzen, dominante Sprechakte zu vermeiden, dem Gesprächspartner zuzuhören, sich unterbrechen zu lassen, wenn es für den Verständigungsprozess von Vorteil ist. Andere Meinungen gelten zu lassen, ohne sie zu ironisieren, ist eine Stärke weiblicher Kommunikation.

Senta Trömel-Plötz schreibt in der Einleitung zu ihrem Buch: „Frauengespräche: Sprache der Verständigung: „Sich konversationell in guten Händen zu wissen, ist vielleicht die Voraussetzung dafür, dass wir etwas Neues aufnehmen und entwickeln können, dass wir autonom entscheiden und uns ändern können, sicher aber dafür, dass wir uns überhaupt für irgend etwas öffnen können“ (Trömel-Plötz 1996, 27).

Die Lehrerin schafft Rahmenbedingungen für das Lernen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sich dem neuen Lernstoff vertrauensvoll anzunähern. Sie zeigt durch ihr kommunikatives Verhalten, wie sich eine Gesprächskultur entwickeln und stabilisieren kann. Das zentrale Anliegen der Lehrerin ist die kreative Integration der einzelnen Schülerinnen und Schüler in die Lerngruppe mit den Besonderheiten, Bedürfnissen und Fähigkeiten der Individuen. Das Mitteilen und Tolerieren verschiedener Meinungen und Einschätzungen übt in demokratische Teilhabe und demokratische Werte ein.

**Literatur**

- Bernsdorf, Wilhelm/Ferdinand Funke (Hrsg.), Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1969
- Dewenter, Heinz Hermann u.a.: Politik gestalten. Ein Arbeitsbuch für die Sekundarstufe 1, Band 3, Hannover 1995
- Gombrich, Ernst H.: Eine kurze Weltgeschichte für junge Leser: von der Urzeit bis zur Gegenwart, 9. Aufl., Köln 1996
- Hagemann-White, Carol: Sozialisation: weiblich – männlich? Opladen 1984
- Hirlinger-Fuchs, Franziska: Bilderbücher und ihre Wirklichkeiten: Normen, Werte und Rollenbilder in deutschsprachigen Bilderbüchern von 1844 bis 1996; vom Struwwelpeter bis zur Menschenfresserin, Heidelberg 2001
- Hoecker, Beate: Politische Partizipation von Frauen, Opladen 1995
- Kroll, Karin: Die unsichtbare Schülerin. Kommunikation zwischen den Geschlechtern im Politikunterricht, Schwalbach/Ts. 2001
- Kroll, Karin: Nichts von dem, was wir im anderen verachten, ist uns selbst ganz fremd, in: Hans-Werner Kuhn: Urteilsbildung im Politikunterricht. Ein multimediales Projekt. Buch – Video – CD, Schwalbach/Ts. 2003, 109-125
- Schaeffer-Hegel, Barbara: Widersprüchliches zum Thema Weiblichkeit, in: Dies.: Säulen des Patriarchats, Pfaffenweiler 1996
- Stahlberg, Dagmar/Sabine Sczesny: Psychologische Rundschau, Heft 3, 2001
- Trömel-Plötz, Senta: Frauengespräche: Sprache der Verständigung, Frankfurt/M. 1996



Ingrid Weißmann

## Gewaltprävention – ein Thema für die Grundschule?

Seit Jahren – immer wieder – wird das Thema *Gewalt* an Schulen diskutiert. Medien berichten spektakulär. Ganz gleich, wie hoch man den Wahrheitsgehalt dieser Meldungen ansetzt, inwieweit die Aussage einiger gängiger Schuluntersuchungen als Grundlage für weitere Gewaltzunahme als richtig angesehen wird (z.B. die Untersuchungen von: Tillmann u.a.; Mansel; Fuchs u.a.; Schubarth/Kolbe/Willens, Schwind u.a.), an der Tatsache, dass Konflikte und deren oft gewaltsame Handhabungen feste Bestandteile des Schulalltags sind, kommt niemand vorbei.

Konflikte und Probleme der Schüler/innen untereinander stören nicht nur den Schulalltag, sondern beeinflussen auch das Schulklima insgesamt, sowie das Lernen der Kinder. Es gilt deshalb, sie effektiv zu bearbeiten, indem Lehrer und Lehrerinnen reagieren, oft mehr als einmal am Tag. Lehrer und Lehrerinnen benutzen dazu den ihnen zur Verfügung stehenden Rahmen an Disziplinierungsmöglichkeiten wie Gespräche mit den betreffenden Schüler/innen und deren Eltern, Anordnungen, Sonderaufgaben, Bestrafungen, Konferenzen und anderes mehr. Diese Regulierungsmechanismen sind im Schulalltag sicherlich notwendig. Sie reichen aber nicht aus, wenn es darum geht, die Problematik, die ein Konflikt beinhaltet, zu ergründen und entsprechend darauf einzugehen, ihn zu bearbeiten. Zutage tretende Konflikte und Gewalt haben vielschichtige Ursachen und Ausdrucksformen. Deshalb bieten viele Konfliktregulierungen wie die oben aufgeführten oft auch leider nur die Grundlage für die nächste Eskalationsstufe.

Wie können Lehrer und Lehrerinnen aus diesem aufgezeigten Dilemma herausfinden? Die Fragen, denen hier nachgegangen werden soll, heißen:

- *Ist Prävention gegen Gewalt an Grundschulen sinnvoll?*
- Können präventive Maßnahmen zur Verhinderung oder Verminderung von Aggression und Gewalt ein- bzw. umgesetzt werden?

Diese Fragen werden so in der fachlichen und öffentlichen Diskussion nicht gestellt. Die Notwendigkeit präventiver Bemühungen wird selten in Zweifel gezogen! Vielmehr geht es darum, wie diese am besten gestaltet werden sollen. Die Frage muss doch berechtigt sein, ob es in jedem Fall sinnvoll ist,

Kinder und Jugendliche in der Schule generell unter Prävention zu stellen und damit ihr soziales Zusammenleben unter dem Bild der Verhinderung von Gefahren zu sehen. In jedem Fall ist die Antwort auf die Frage nach dem Sinn von Präventionsmaßnahmen, wie auch immer sie ausfällt, eine soziale Beurteilung, in die Wissen und Überzeugungen, normative Festlegungen und persönliche Bewertungen mehr oder weniger reflektiert eingehen. Deshalb muss die Art dieser Antwort keineswegs selbstverständlich sein. Eine wesentliche Rolle wird in diesem Zusammenhang sicher spielen, ob man tatsächlich, wie so oft in den Medien behauptet wird, von einer längerfristigen *Zunahme* aggressiver Auseinandersetzungen an Schulen auszugehen hat.

### Empirische Studien zur Gewaltprävention

Niebel, Hanewinkel und Ferstl begründen die Notwendigkeit präventiver Maßnahmen folgendermaßen: Ihrer Auffassung nach trägt der vermehrte Gebrauch verbaler und nonverbaler Gewalt dazu bei, nicht nur die Hemmschwelle aggressiven Verhaltens zu reduzieren, sondern auch die Gewalttendenzen im Sinne einer Modellwirkung zu fördern. Die Autoren weisen auf den statistisch hochsignifikanten Zusammenhang zwischen der Verrohung des Umgangstons an Schulen und physischer Gewalt hin und bezeichnen daher die verbale Gewalt als wichtigsten Prädiktor für körperliche Gewalt. Um dieser Gewaltspirale entgegenzuwirken, ist es nach Niebel u.a. notwendig, möglichst frühzeitig präventiv einzugreifen, also schon in der Grundschule. Auch Petermann u.a. weisen darauf hin, wie wichtig es ist, Schülern frühzeitig eine gezielte Unterstützung anzubieten und durch die Förderung *sozialer Fähigkeiten* möglichen Verhaltensstörungen präventiv entgegenzuwirken.

An dieser Stelle soll noch auf einen wesentlichen Vorteil präventiver Maßnahmen hingewiesen werden: Prävention ist *problemunspezifisch*, d.h. was wirksam ist gegen Gewalt, ist auch wirksam gegen Sucht und andere Auffälligkeiten (vgl. Hilt & Grüner 1998). Gruner und Hilt begründen die Wirksamkeit präventiver Maßnahmen folgendermaßen: „Die Bedeutung und Wirksamkeit präventiver Maßnahmen ist in den vergangenen Jahren in zahlreichen Studien untersucht worden (...). Diese Untersuchungen belegen: Prävention ist wirksam.“ (Hilt & Grüner 1998, 13)

Olweus (1997) berichtet nach der Evaluation seiner Präventions- und Interventionsmaßnahmen von Rückgängen der Gewaltprobleme bis zu 50%. Außerdem sei keine Verlagerung der Gewalt von der Schule auf den

Schulweg zu verzeichnen, es habe eine deutliche Verringerung im allgemeinen antisozialen Verhalten (Vandalismus, Diebstahl) stattgefunden. Die Schüler berichten über eine Verbesserung im Sozialklima und über die deutliche Verringerung der Anzahl neuer Opfer.

## Empirische Präventions- und Interventionskonzepte

Die Darstellung der hier aufgeführten Präventions- und Interventionskonzepte mit dem Schwerpunkt auf den Einsatz in der Grundschule soll einen Einblick in den *Stand der schulbezogenen gewaltpräventiven Konzeptentwicklung* abgeben.

Diese Darstellung zeigt vor allem, dass es in den letzten Jahren, auch im Zusammenhang mit der Gewaltdebatte, eine Intensivierung der *Entwicklungsarbeit* in diesem Bereich gegeben hat. Diese pädagogische Entwicklungsarbeit, einschließlich der Adaption der Präventions- und Interventionskonzepte, kann danach gruppiert werden, auf welche Dimensionen bzw. Ebenen sie abzielt. Im Bereich schulischer Präventionsmaßnahmen können die individuelle Ebene, die Klassen- und Schulebene unterschieden werden.

Angeführt werden muss in diesem Zusammenhang, dass – generell, aber insbesondere in diesem Aufsatz – auch begriffliche Unterscheidungen zwischen *Prävention und Intervention*, zwischen präventiven und korrektiven Maßnahmen oder zwischen kontextbezogenen und personenbezogenen Ansätzen allenfalls akzentuierend möglich sind, zudem werden manche dieser Begriffe in der Fachliteratur nicht einheitlich verwendet.

Die nun folgenden Beispiele sollen auf *kontextbezogene Ansätze* ausgerichtet sein, die nicht in erster Linie auf Risikogruppen abzielen, sondern das Gefüge der Schule verbessern wollen. Schwerpunktmäßig sind dies primärpräventive Maßnahmen, die im Sinne einer Vorbeugung das Auftreten von interaktiven aggressiven Aktionen im Vorfeld verhindern sollen, unter Einbeziehung der fließenden Übergänge zu sekundärpräventiven Maßnahmen, die eine Ausweitung und Verfestigung von Gewaltproblemen versuchen zu verhindern. Mit Blick auf das Thema dieses Aufsatzes versteht es sich nahezu von selbst, dass hier die tertiärpräventiven Maßnahmen, im Sinne einer Intervention bei massiven Problemen, der Verhütung von Rückfälligkeit und Resozialisierung problembelasteter Kinder nur am Rande mitaufgenommen werden können.

Wie auch immer man die Eingrenzungen vornimmt, es bleibt die Frage danach, welche der vielen Eingriffsmöglichkeiten wirklich sinnvoll sind,



nicht zuletzt auch unter Berücksichtigung des jeweils erforderlichen Aufwands. Welche Vorschläge aus dem vielfältigen Angebot sind tatsächlich wirksam und was davon ist unter gewaltpräventiver Zielsetzung lediglich Beiwerk? Welches sind die zentralen Elemente oder Faktoren, die das Auftreten von Aggressionsphänomenen im Raum der Schule in Grenzen halten können?

Ansätze, die im besonderen Maße in der *Grundschule* greifen, sollen hier exemplarisch dargestellt werden. Sie dienen der Präventions- und Interventionsarbeit als theoretische und praktische Orientierungspunkte.

## **Konzepte für einen pädagogischen besseren Unterricht**

### **Leitideen**

Schirp nennt zwölf Leitideen für Gewaltprävention an Schulen:

- Authentizität von Erfahrungen
- Ernstcharakter des eigenen Lernens und Arbeitens
- Kontinuität in den Arbeitsverläufen
- Hilfen zur Identitätsfindung
- Kooperation und Gruppenbindungen
- Orientierung durch Modelle des Miteinanderumgehens
- Angebote und Anreize für Handlungsmöglichkeiten und Engagement
- Übernahme von Verantwortung
- Aufarbeitung aktueller Problem- und Konfliktbereiche
- Hilfen zum lebenspraktischen Umgang mit Multi-Kulturalität
- Herstellung von Ganzheitlichkeit
- Auseinandersetzung mit Begründungen und Modellen sozialen Handelns (Schirp 1996, 46)

Er schlägt drei Konzepte vor, die diese zwölf Leitideen aufgreifen und die sich dazu eignen, auf Gewalt an Schulen einzugehen und Gewaltphänomene zu bearbeiten. Diese Konzepte betreffen erstens die „Gestaltung des Schullebens“, zweitens die „Öffnung von Schule“ und drittens die „Reflexion und Urteilskompetenz“.

Durch Gestaltung des Schullebens soll die Schule zum Lebens- und Erfahrungsort für Kinder und Jugendliche werden. Verschiedene Gestaltungsaktivitäten wie z.B. Morgenkreis, soziale Helfersysteme und projektorientierte

Arbeitsformen sollen dazu beitragen, die *soziale Wahrnehmungsfähigkeit* zu verbessern, bei der Entwicklung sozialer Orientierungsmuster zu helfen, sowie die Schüler und Schülerinnen an Personen und Gruppen zu binden. Unter Öffnung von Schule versteht Schirp die Vernetzung zwischen Schule und der übrigen Lebenswelt von Schülern. Diese Vernetzung kann durch Kooperation der Schule mit dem schulischen Umfeld, z.B. Jugendeinrichtungen, gefördert werden. Ziel der Öffnung ist eine Verbindung zwischen lebensweltlichen Erfahrungen und der unterrichtlich-fachlichen Arbeit der Schule, also eine Art Lernen „vor Ort“. Außerdem ermöglicht die Zusammenarbeit der Schule mit anderen Institutionen auch einen gegenseitigen Erfahrungsaustausch zum Thema Gewalt. Der dritte Ansatz „Reflexion und Urteilsbildung“ betrifft die *Werteerziehung* der Kinder und Jugendlichen in der Schule. Die Förderung der moral-kognitiven Entwicklung zielt darauf ab, den Schülern eine Urteilskompetenz zu vermitteln, die auf einer differenzierten Begründungsstruktur basiert. Auf diese Weise kann sich nach Schirp eine *Streitkultur* entwickeln, bei der das Nachdenken über sozial verträgliche Lösungen und die Ächtung von Gewalt zentral ist.

### Empfehlungen

Ein Modell, das eher zu einem späteren Zeitpunkt ansetzt, stellt Tillmann (1995) vor. Er nennt sieben Empfehlungen, wie sich Lehrer und Lehrerinnen verhalten können und sollen, um nochmalige, gewalttätige Übergriffe zu verhindern:

Erste Empfehlung: *Leistung fördern, Schulversagen verhindern.*

Durch Förderung der Schüler und Schülerinnen in schwachen Fächern soll das Risiko für gewalttätiges Auftreten dieser jungen Menschen verhindert werden.

Zweite Empfehlung: *Sich den Lebensproblemen einzelner Schüler und Schülerinnen stellen.*

Auch von größeren Attacken jeglicher Art sollen sich Lehrer und Lehrerinnen, aber auch Mitschüler und Mitschülerinnen nicht abschrecken lassen und auf die Lebensumstände des Gewalttäters Rücksicht nehmen bzw. sie genau beachten.

Dritte Empfehlung: *Die Chancenstruktur der Schule transparent und gerecht gestalten.*

In der Schule müssen eindeutige Spielregeln herrschen, die den Schülerinnen bekannt sind und an die sich Lehrer/innen und Schüler/innen halten.

Vierte Empfehlung: *Gezielte Sozialerziehung im Unterricht betreiben.*

Konzepte zur Delinquenz-Prävention sollen im Unterricht behandelt werden.

Fünfte Empfehlung: *Auf die positive Wirkung der Schülerfreundschaft setzen.*

Beziehungen innerhalb eines Klassenverbandes, die für gefährdete Schüler(innen) besonders wichtig sind, sollen von dem/der Lehrer(in) gefördert werden.

Sechste Empfehlung: *Die Geschlechtersozialisation der Jungen stärker in den Blick nehmen.*

Da vor allem Jungen Täter und Opfer sind, ist es wichtig, ihnen zu zeigen, wie sei selbst sein können, ohne Gewalt zu benutzen.

Siebte Empfehlung: *Hinschauen und Grenzen setzen.*

Alle Schüler/innen sollen akzeptiert, aber gewalttätiges Verhalten nicht toleriert werden. Lehrer und Lehrerinnen müssen Schülern und Schülerinnen gegenüber ihre gewaltfreien Grundsätze klar deutlich machen und immer wieder beweisen.

## **Gewaltfreie Konfliktaustragung lernen – aber wie?**

### **Das Konzept von Jamie Walker**

Das von Jamie Walker vorgestellte Konzept ist die systematische Umsetzung zur Vorbeugung gegen Aggressivität im Klassenzimmer. Hier sollen den Lehrern und Lehrerinnen konkrete Hilfen und Anregungen für den pädagogischen Alltag angeboten werden. „Dabei soll nicht verkannt werden, dass die Gewalt an Schulen nicht nur eine individuellen sondern auch ein (schul-)politische Dimension besitzt. Zur Verminderung des Gewaltpotentials sind nicht nur pädagogische Konzeptionen, sondern auch schul- und jugendpolitische Maßnahmen wie kleinere Klassen und der Ausbau sozialer Einrichtungen wie Jugendzentren unbedingt notwendig“ (Walker 1993, 210).

Grundsätzlich ist zu dem Konzept zu sagen, dass es vor allem präventiv angelegt ist. Durch die Vermittlung bestimmter Fähigkeiten und Einstellungen wird versucht, das Konfliktpotential in der Klasse zu reduzieren. Ziel der gewaltfreien Konfliktaustragung ist es für Walker, eine Lösung zu finden, bei der im Idealfall beide Parteien „gewinnen“, das bedeutet, statt gegeneinander zu kämpfen, gehen die Beteiligten gemeinsam das Problem an und versuchen, zu einer Übereinkunft zu kommen.

Elemente der gewaltfreien Konfliktaustragung im Klassenzimmer sind:

1. Achtung vor sich selbst und anderen
2. Zuhören und Verständnisbereitschaft
3. Einfühlungsvermögen
4. Selbstbehauptung
5. Zusammenarbeit in der Gruppe
6. Aufgeschlossenheit und kritisches Denken
7. Phantasie, Kreativität, Spaß

Die konkrete Umsetzung der oben genannten Elemente stellen klare Anforderungen sowohl an den Unterrichtsablauf als auch an die Unterrichtenden.

Von grundlegender Bedeutung ist die Tatsache, dass der Unterricht nicht nur auf der kognitiven, sondern auch auf der affektiven Ebene stattfindet. Die Schüler und Schülerinnen sollten zu selbständigen Entscheidungen motiviert werden. „Was nützt die beste Konfliktlösung, wenn sie nur in Gegenwart und mit Unterstützung der Lehrkraft entwickelt und umgesetzt werden kann?“ (ebd. 229) Das Programm soll Spaß machen, deshalb werden ernste Übungen und Diskussionen immer wieder abwechselnd mit Auflockerungsspielen durchgeführt, auch um in dem Grundschulklassen die Konzentration wieder zu sammeln.

*Anforderungen an die Lehrperson:* In erster Linie muss sie als glaubwürdiges Vorbild dienen für das Verhalten, das sie von den Kindern verlangt. „Eine Lehrkraft, die Respekt von ihren Schülerinnen und Schülern verlangt, diesen aber ihnen nicht selbst entgegenbringt, wirkt als Vorbild wenig glaubwürdig“ (Walker 1993, 230).

Am Themenbereich „Gewaltfreie Konfliktaustragung“ soll ein kurzer Einblick in die Vorgehensweise demonstriert werden. Die Übungen dienen dazu, die gängigen Konfliktstrategien in die Klasse, auch die der geschlechtsspezifischen Art, zu problematisieren und den gewaltfreien Umgang mit Konflikten zu verstehen und einzuüben, meistens wurde dieser Themenbereich in der 3. Klasse eingeführt.

Die Klasse erstellt ein Brainstorming zu der Frage: „Welche Konflikte erleben wir?“ Kleingruppen bekommen die Aufgabe, im Rollenspiel einen für sie typischen Konflikt auszuarbeiten und dafür eine Lösung zu suchen, mit der beide bzw. alle Konfliktparteien zufrieden sind. Die Rollenspiele werden anschließend der ganzen Klasse vorgespielt und ausgewertet.

Probleme bei der Arbeit bestanden darin, dass sich die gewaltfreien Konfliktaustragung vor allem auf der kognitiv-verbalen Ebene vollzog und sich vor allem mit unteren Klassen als schwierig erwies. Ein weiteres Problem

war die Verinnerlichung und Übertragung des eingeübten konstruktiven Verhaltens auf Alltagssituationen. Obwohl die Schülerinnen und Schüler in der Lage waren, die Ursachen und Auswirkungen des Konfliktverhaltens von anderen zu erkennen, hatten sie größere Schwierigkeiten, eigenes Verhalten in Frage zu stellen.

Beurteilung der Autorin selbst: Es soll in diesem Konzept nicht darum gehen, sogenannte „Feuerwehlösungen“ zu sichern, sondern die pädagogischen Bemühungen müssen vorbeugenden Charakter besitzen. „Durch die Thematisierung der vielfältigen Möglichkeiten der gewaltfreien Fähigkeiten erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler mit Konflikten, die immer mal auftauchen, konstruktiv und gewaltfrei umgehen können“ (Walker 1993, 250).

J. Walker zeigt sich überzeugt davon, dass somit es gelingen kann, die Aggressionen umzuwandeln und die hinter ihnen stehende Energie positiv umzusetzen.

### **Umgang mit der täglichen Gewalt in der Schule – eigene Überlegungen und Erfahrungen**

Auf dem Hintergrund der drei referierten Konzepte favorisiere ich – u.a. mit Bezug auf meine langjährige Unterrichtspraxis und meine vielfältige Arbeit zur Gewaltprävention – die folgenden gewaltpräventiven Überlegungen und Maßnahmen.

#### *Schulisches Leistungsversagen verhindern*

Die Leistungsbereitschaft eines Kindes drückt sich nicht nur durch intellektuelle Fähigkeiten aus, sondern vielmehr in der Selbständigkeit und Lebendigkeit der heranwachsenden Person, eingebunden in das Ganze der Persönlichkeit. Ausgehend von diesem ganzheitlichen Verständnis von *Leistung*, muss sich die Unterstützung der Leistungsfähigkeit auf die Förderung der ganzen Persönlichkeit beziehen und die sinnlichen, kreativen, motorischen, musischen, ästhetischen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten miteinbeziehen (vgl. Struck 1994, 171).

Um den einzelnen Schüler angemessen fördern zu können, muss der Unterricht an den individuellen Lernvoraussetzungen, und -motivationen orientiert sein. Die von außen gesetzten Maßstäbe bzw. Auflagen – Kriterien der Bewertung und Richtlinien der Lehrpläne – sind als Bestandteile des Lernprozesses in eine für das schülerorientierte Lernkonzept annehmbare Form

zu integrieren. Eine Möglichkeit, sowohl den gesellschaftlichen Forderungen als auch den Interessen und Bedürfnissen der Schüler und Schülerinnen Rechnung zu tragen, liegt in einer Kombination von gängigen Ziffernzeugnissen verbunden mit einer schriftlichen Beurteilung, die ausschließlich den individuellen Lernfortschritt kommentiert. Der Schüler, die Schülerin bekommt somit eine positive Rückmeldung, und Außenstehende erhalten zusätzlich wesentlich aufschlussreichere Informationen, z.B. über Kooperationsfähigkeit, Verhalten in der Gruppe oder andere soziale Kompetenzen, die sonst nicht ersichtlich werden.

*Entfremdung und Distanz zur Schule durch lebensweltbezogene Lerninhalte und Förderung der sozialen Integration vorbeugen*

Die Unterrichtsinhalte, isoliert in kleinste Einzeldisziplinen, entsprechen nicht der Lernweise von Kindern, da sie die Welt in Zusammenhängen erleben und Gegenstände ganzheitlich erfassen, woraus sich für sie relevante und konkrete Fragen ergeben. Ein Lernprozess, der das Wachstum der Persönlichkeit (nicht nur der kognitiven Fähigkeiten) in den Vordergrund stellt, muss so gestaltet sein, dass auch der Lernende (nicht nur der Unterrichtende) in der Zielformulierung eine wirkliche Perspektive erkennt, welcher er durch gegenwärtiges Handeln den Weg bereitet. Schule muss authentische Erfahrungen ermöglichen und zulassen und der Bedeutung der eigenen Lebenswelt verstärkt Rechnung tragen. Den Ansprüchen und Interessen der Schüler nähern sich Lernprozesse im allgemeinen dann, wenn sie an der alltäglichen Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen ausgerichtet sind, wenn die Lerninhalte die Schüler betreffen, d.h. einen Bezug zu ihrem realen Lebenszusammenhang und zu realem Problem der Existenz haben. Nur dann werden sie als sinnvoll erfahren und erhöhen die Motivation bzw. Leistungsbereitschaft der Lernenden. Die Verbindung der Lernprozesse zur aktuellen Lebenssituation der Schüler und Schülerinnen kommt der Leistungs- und Persönlichkeitsförderung demnach auf mehrfache Weise zugute. Einerseits wird die Lernmotivation der Lernenden gesteigert und andererseits werden die Heranwachsenden für die Bewältigung von Lebensproblemen und -situationen qualifiziert.

*Die räumlichen Bedingungen einer Schule, soweit möglich, entsprechend den Bedürfnissen aller Beteiligten verändern*

Die Gestaltung von Schulgebäuden und -räumen beeinflusst in nicht unerheblichem Maße das Arbeits- und Sozialklima. In ihrer Ausgestaltung werden die vorherrschenden Lehr- und Lernformen sowie die angestrebten In-

teraktionsbeziehungen ersichtlich. Die Gliederung des Raumes und die damit verbundenen Funktionen müssen für die Schüler und Schülerinnen erkennbar, durchschaubar und einsichtig, aber auch veränderbar sein. Die aktive Mitgestaltung durch die Schüler und Schülerinnen verringert aufgrund größerer Identifikationsmöglichkeiten das Ausmaß des Schulvandalismus.

*Übersichtliche Organisationsstrukturen schaffen, so dass Schüler und Schülerinnen Ansprechpartner haben und die Zuständigkeiten seitens der Lehrer und Lehrerinnen klar sind*

Es ist absolut notwendig, dass Kinder einen Orientierungsrahmen und Strukturen in der Schule vorfinden, innerhalb derer sie sich flexibel bewegen können, und zwar dahingehend, dass sie diese Strukturen selbst mitbestimmen können und somit auch auf deren Erhalt bedacht sind. Am Beispiel von Klassenregeln lässt sich dies gut verdeutlichen. Solche Regeln, die gemeinsam aufgestellt werden, dienen zwar vorrangig der Ordnung, gleichzeitig liefern sie aber auch einen Orientierungsrahmen, der Sicherheit und Schutz bietet, weil jeder – auch im eigenen Interesse – auf die Einhaltung dieser Regelungen des Zusammenlebens bedacht ist. Die Beteiligung der Schüler und Schülerinnen an der Unterrichtsgestaltung fördert das Sozialklima in der Klasse und trägt dazu bei, dass sie sich als wichtig, im Sinne von ernstzunehmend, begreifen können.

Wenn Schüler und Schülerinnen sich als Interaktionspartner in einem dialogischen Prozess anerkannt fühlen, wird damit ein Stück weit dem Bedürfnis, etwas bewirken zu können, Rechnung getragen. Hartmut von Hentig fordert: „Wir müssen es mit den Lebensproblemen der Schüler aufnehmen, bevor wir ihre Lernprobleme lösen können, die sie auch nicht haben müssten“ (Hentig 1993, 184). Im besonderen Maße sollte die Grundschule von den Schülern und Schülerinnen als Lebens- und Erfahrungsraum wahrgenommen werden. „Die Schule ist heute schon für den größten Teil der Kinder für den größten Teil ihrer Zeit der einzige Aufenthaltsort geworden, nun sollte er auch ihr Lebensort sein können“ (ebd., 184).

*Interaktionsbeziehungen zwischen allen Beteiligten (Lehrer und Lehrerinnen, Schüler und Schülerinnen, Eltern) entwickeln, welche durch gegenseitiges Interesse, Partnerschaftlichkeit und Kooperation charakterisiert sind*

Hartmut von Hentig bezieht sich auf die *Herrschafts-Eigenschaft* der Schule, wenn er sagt: „Sie erzeugt, wo sie aus dem Gefälle von Lehrer zu Schüler, von Gelernt-haben zu Noch-lernen-müssen entsteht, eine scheinbar natürliche und darum schwer zu bekämpfende Hierarchie, ein Bewusstsein von

Minderwertigkeit bei dem einen und Überlegenheit bei dem anderen, das alle gegenläufige Erfahrung vorgängig verhindert“ (Hentig 1993, 9).

Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist dahingehend durch ein Machtgefälle, durch ein „ungleiches Machtverhältnis“ (Galtung) gekennzeichnet, als der Lehrer, die Lehrerin aufgrund seiner/ihrer „Verteilerfunktion“ immer „am längeren Hebel sitzt“. Durch seinen/ihren Unterrichtsstil und die Beziehungen, der der Lehrer/die Lehrerin gegenüber und unter den Schülern und Schülerinnen zulässt, entscheiden sie wesentlich über die gesamte Interaktion und das Sozialklima innerhalb der Klasse. Umgangsformen, die Wertschätzung und Achtung für jeden Schüler und jede Schülerin – unabhängig von seinen/ihren Leistungen – vermitteln, werden in der Klasse übernommen.

„Je berechenbarer und in ihrer Struktur demokratischer die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern sind, desto günstiger sind die Voraussetzungen für gesunde Impulse für die Persönlichkeitsentwicklung in der Schule“ (Hurrelmann 1990, 369).

### *Beratung und Mitarbeit der Eltern*

Die Beratung und Mitarbeit der Eltern bezieht sich neben der allgemeinen Information über das Unterrichtsgeschehen und die Unterrichtsplanung u.a. auch auf die Unterstützung bei Erziehungsfragen und -problemen, auf die Kooperation hinsichtlich der Entwicklungsförderung leistungsschwacher oder verhaltensauffälliger Schüler und Schülerinnen.

### *Außerschulische Risikofaktoren können durch Präventionsmaßnahmen in der Schule nur sehr begrenzt beeinflusst werden*

Indem die Schule außerschulische Erfahrungen, Bedürfnisse und Probleme der Kinder und Jugendlichen in ihr Handeln einbezieht, kann sie Voraussetzungen dafür schaffen, dass Schüler lernen, mit schwierigen außerschulischen Lebensbedingungen umzugehen bzw. sie zu verändern. Ebenso hat Schule die Möglichkeit, einige der Sozialisationsleistungen, welche von Familien zunehmend weniger erbracht werden können (z.B. die nachmittägliche Betreuung, die Hilfe bei den Hausaufgaben oder die Versorgung der Schüler und Schülerinnen mit einem warmen Mittagessen) zu übernehmen.

Grundsätzlich kann die Schule zur Verminderung der außerschulischen Risikofaktoren bzw. zur Verbesserung der außerschulischen Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen nur beitragen, wenn sie mit anderen Institutionen in ihrem Umfeld zusammenarbeitet, d.h. sich ihrer Gemeinde oder ihrem Stadtteil gegenüber öffnet.



## Diskussion und Ausblick

Die vielfältigen Forderungen nach Präventionskonzepten verdeutlichen: Es gibt nicht das eine Konzept, das für alle Zwecke zuständig wäre, sondern es gibt sehr unterschiedliche Ansätze, die verschiedene *Gewaltphänomene* (physische, psychische, strukturelle Gewalt) und verschiedene Ebenen, (z.B. Einzelschule, Klasse, Schüler, Schülerin) sowie verschiedene Handlungsbe-reiche (Schule, Familie) einbeziehen, wobei es in der Praxis allerdings fließende Übergänge gibt. Das gilt auch für die Differenzierung zwischen Prävention und Intervention. Hauptaufgabe der Schule sollte die Verhinderung von Gewalthandlungen sein. Es gibt aber immer wieder Fälle – und dies vermehrt in der Sekundarstufe –, wo Prävention allein nicht ausreicht und die Lehrer und Lehrerinnen intervenieren müssen. Als Beispiel mag man an Schüler denken, die auf dem Schulhof andere verprügeln.

Prävention und Intervention gehen ineinander über, ergänzen sich und werden erst in ihrem Zusammenwirken wirksam (vgl. Schubarth 2000, 161).

### *Fazit: Prävention als Entwicklung der Schulkultur*

Wenn es um pädagogische Maßnahmen zur Minimierung von Gewalt geht, dann steht die Schule in einem spezifischen Spannungsfeld: Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass ein nicht unerheblicher Anteil von Gewalt, der sich in der Schule dokumentiert, „importiert“ wird, die dahinter stehenden außer-schulischen Lebensumstände, die bei den Kindern und Jugendlichen die Neigung zu Gewalthandlungen fördern, sind allein durch schulische Präventionsprogramme nur schwer erreichbar. Zugleich muss man sich darüber im klaren sein, dass Bedingungen und Abläufe in der Schule durchaus eine gewaltunterstützende Qualität annehmen können (Stichwort: Lehrer/innen-gewalt, strukturelle Gewalt).

Das Sozialklima und die Lernkultur, aber auch Versagenserlebnisse und Ausgrenzungsprozesse sind hierbei von besonderer Bedeutung. Gewaltprävention in der Schule kann und muss sich auf die Faktoren konzentrieren, die durch schulisches Handeln auch erreichbar sind. Etwas pauschaler formuliert heißt das: Man wird von der Schule aus keine Familientherapie betreiben können, aber gegen Schulversagen und etikettierendes Lehrer/innenverhalten lässt sich sehr wohl etwas unternehmen. Es geht vor allem darum, die Schule so zu verändern, dass die dort ausgemachten Risikofaktoren für Gewaltverhalten an Wirkungskraft verlieren. In diesem Sinne ist die Gewaltprävention

in der Schule vor allem als Entwicklung der Schulkultur, als Verbesserung des Sozialklimas, als Minderung von Ausgrenzung zu betreiben, aber auch intervenierende, kontrollierende und therapeutische Maßnahmen sind durchaus in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus kann und muss die Schule durch Kooperation und Vernetzung mit anderen Einrichtungen ihre präventive Arbeit sinnvoll erweitern. Alle diese Vorschläge bedeuten nicht, dass an dieser Stelle eine flächendeckende Anti-Gewalt-Pädagogik propagiert wird, denn Gewalttätigkeiten in der Schule sind immer auch Ausdruck einer tiefgreifenden seelischen Störung: Stehlen, andere erpressen, anderen psychische und/oder physische Verletzungen zuzufügen, beleidigen, (sexuell) belästigen sind so verstanden auch Hilferufe von Kindern und Jugendlichen!

Wir haben in den letzten Jahren und zur Zeit wieder hochaktuell durch die Bekanntgabe der Ergebnisse der PISA-Studie m.E. zuviel über Organisation, Verwaltung, Effektivität, Leistungsmessung, Auslese, über uns selbst geredet und die Probleme der Kinder und Jugendlichen verdrängt. Wir sollten wieder mehr auf sie hören, wenn sie uns durch ihr Verhalten ihre wirklichen Bedürfnisse spiegeln, wenn sie leise oder auch laut um Hilfe rufen und wenn sie in erster Linie Menschen in der Schule brauchen. Unsere Gesellschaft befindet sich im Umbruch, wir sind via Computer, E-Mails und Bildschirmprogrammen mit der ganzen Welt verbunden, aber oft nicht mehr mit unserem direkten Gegenüber!

Die 1981 von Andreas Flitner getroffene Prognose, dass es weniger der Bildungsnotstand (Georg Picht) als vielmehr der Erziehungsnotstand sein wird, den die Schule zukünftig zu bewältigen hat, scheint Realität zu sein. Veränderte Kindheits- und Jugendzeitstrukturen haben auch ein verändertes Selbstverständnis der Schule und eine Diskussion um ihren Auftrag neu entfacht.

Die derzeit den Lehrenden zur Verfügung stehenden allgemeinen sowie spezifischen Präventionsmöglichkeiten beziehen sich auf eine Fülle praktischer und in Einzelfällen auch sehr hilfreicher Vorschläge, denn für die einzelne Schule gilt, dass Maßnahmen abhängig sind von der jeweiligen konkret zu verzeichnende Gewaltbelastung. Wie können Schulen eine schülerorientierte Lernkultur entwickeln, die Ausgrenzungen vermeidet und damit einen wirksamen Beitrag zur Gewaltprävention leistet?

*Praktische Umsetzung von Gewaltprävention im Schulprogramm*

Der Leitgedanke einer gewaltfreieren Schule, die Einführung neuer Methoden auf verschiedenen Ebenen und die Etablierung passender Steuerungsstrukturen bilden die Eckpunkte einer Schule, die Gewaltprävention im Rahmen der Schulentwicklung des schuleigenen Programms betreibt. Die Schritte, die in einem solchen Prozess notwendig sind und die zur Zeit an der Schule, an der ich unterrichte, konsequent verfolgt werden, lassen sich folgendermaßen skizzieren:

- Problemdiagnose, Datensammlung und Analyse: Verbreitung von Gewalt, mögliche Ursachen, Opfer-Täter-Problematik
- Zielbestimmung und Prioritätenklärung: Ziel: Gewaltfreie bzw. gewaltfreiere Schule, Verhinderung von Gewalt, Aufklärung über Gewalt
- Maßnahme- und Projektplanung: Aufstellung von Verhaltensregeln und Einschreiten bei Übergriffen, Streitschlichterprogramme, Sensibilisierung nicht nur für körperliche Gewalt
- Schaffung einer funktionsfähigen Struktur zu Projektsteuerung: Verbindlichkeit für alle Beteiligten, Einbeziehung von Eltern und Experten von außen einladen, Dokumentationen durchführen
- Evaluation und Weiterentwicklung der Maßnahmen und Projekte: kontinuierliche Wiederholung der Präventionsprojekte, keine Einzelmaßnahmen, schonungslose Offenlegung von Erfolg und Misserfolg

Somit wird Gewaltprävention zur Aufgabe der ganzen Schule und zu einem kontinuierlichen Arbeitsprozess, der auf viele Schultern verteilt und in Einzelaktionen zielgruppenorientiert realisiert werden kann. Die Kooperation mit außerschulischen Partnern ist in diesem Kontext durchaus wünschenswert und wird, um am Beispiel meiner eigenen Schule zu bleiben, mit der Arbeitsgemeinschaft Gewalt an Schulen, der zuständigen Schulpsychologin, den Verantwortlichen des Jugendamtes, den Elternbeiräten und anderen Organisationen durchgeführt.

Schulentwicklung betrifft immer auch die Gestaltung der Schulkultur, der Interaktions- und Kommunikationsprozesse der in der Schule anwesenden Personen. Wird die Thematik von Gewalt, Aggression und Konfliktverhalten in der Schule selbst zum Gegenstand von Schulentwicklungsprozessen, lassen sich vielfältige, gegenseitig verstärkende Effekte erwarten, die eine solche Kombination sinnvoll und ertragreich gestalten. Auch aus diesem

Grund erscheint die intensive Verbindung von Schulentwicklung und Gewaltprävention als eine produktive Möglichkeit für die Zukunft und die Umsetzung von Gewaltprävention stellt im Rahmen von Schulentwicklung eine erfolversprechende Strategie für die zukünftige Arbeit in Aussicht.

## Literatur

- Bründel, Heidrun/Klaus Hurrelmann: Gewalt macht Schule, Bielefeld 1994
- Grüner, Thomas/Franz Hilt: Prävention durch Schulentwicklung. Jugend und Gesellschaft, 3, Freiburg 1998
- Flitner, Andreas: Konrad, sprach die Frau Mama: über Erziehung und Nicht-Erziehung, Berlin 1981
- Fuchs, Marek/Siegfried Lamnek/Jens Luedtke: Schule und Gewalt, Opladen 1996
- Hentig, Hartmut von: Die Schule neu denken, Wien, 2. erweiterte Auflage 1993
- Hurrelmann, Klaus: Gewalt in der Schule. In: Hans-Dieter Schwind u.a. (Hrsg.): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Band III. Berlin 1990, 363 - 380
- Mansel, Jürgen: Angst vor Gewalt, Weinheim und München 2001
- Olweus, Dan: Gewalt in der Schule, 2. Auflage, Bern 1997
- Schirp, Heinz: Schule und Gewalt. In: Klaus Hurrelmann, Norbert Rixius, Heinz Schirp u.a.: Gegen Gewalt in der Schule, Weinheim 1996
- Schubarth, Wilfried/Fritz-Ulrich Kolbe/Helmut Willems (Hrsg.): Gewalt an Schulen, Opladen 1996
- Schwind, Hans-Dieter/Karin Roitsch/Wilfried Ahlborn/Birgit Gielen (Hrsg.): Gewalt in der Schule, 2. Auflage, Mainz 2000
- Struck, Peter: Erziehung gegen Gewalt, Neuwied 1994
- Schubarth, Wilfried: Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe, Neuwied 2000
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Gewalt in der Schule – Situationsanalyse und Handlungsperspektiven, in: Politisch bewegt? Hrsg. von Wolfgang Beutel/Peter Fauser, Seelze 1995
- Tillmann, Klaus-Jürgen/Birgit Holler-Nowitzki/Heinz Holtappels/Ulrich Meier/Walter Popp (Hrsg.): Schülergewalt als Schulproblem, 2. Auflage, Weinheim und München 2000
- Walker, Jamie: Gewaltfreie Konfliktaustragung lernen – aber wie? In: Waffenstillstand im Klassenzimmer, hrsg. von Michael Spreiter, Weinheim 1993, 208 - 251



Hiroyuki Kuno

## Sachunterricht und Unterrichtsforschung in Japan

Das Ziel dieses Beitrages ist es, einen historischen Überblick über die qualitative Unterrichtsforschung in Japan zu geben; darüber hinaus wird exemplarisch die Analyse eines Unterrichtsbeispiels einer 4. Klasse im Fach Sozialkunde (Social Studies) vorgestellt. Im ersten Teil werden die charakteristischen Elemente der jeweiligen Phase behandelt, im zweiten folgen vier Verfahren der Unterrichtsforschung wie sie in japanischen Schulen praktiziert werden. Diese Verfahren zielen darauf ab, die Qualität des Unterrichts zu verbessern.

### 1. Entwicklung der Unterrichtsforschung in Japan

#### 1.1 Vorgeschichte der Unterrichtsforschung

In der Zeit von 1920 bis 1950 basierten erste Ansätze der Unterrichtsforschung auf den alltäglichen Notizen der Lehrer. Sie dienten dem Zweck der Unterrichtsvorbereitung und stellten Beobachtungen aus der Lebenswelt der Schüler zusammen. Diese Notizen lassen sich in ihrer Darstellungsform als einfache Tagebuchaufzeichnungen beschreiben. Der Verfasser geht nicht davon aus, dass dieses Dokument von anderen gelesen wird.

#### 1.2 Unterrichtsprotokoll als Essay (etwa 1950 bis 1970)

Beispiel: Unterrichtsdokument: 6. Klasse,<sup>1</sup> Fach Geschichte

„Das ist ein Dokument aus der 6. Klasse, Fach Sozialkunde (Geschichte), vom Dezember 1957.

Normalerweise will Takeo sich nicht so gerne in der Klasse äußern. Aber ich weiss, dass er heute gut vorbereitet ist und seinen Mut im Gespräch zeigt. Deshalb habe ich Folgendes geplant: Ich werde Takeo in der ersten Phase des Unterrichts eine wichtige Rolle spielen lassen. (...)

<sup>1</sup> Die Grundschule (Elementary School) umfasst in Japan 6 Schuljahre. Dann folgt die Junior High School (Mittelschule) mit 3 Jahren und die High School (Oberschule) mit ebenfalls 3 Jahren.

„In China gab es eine britische oder amerikanische Enklave ...“ – so berichtete Takeo in einem spannenden Beitrag und blies die roten Backen auf.  
 „Wenn es eine solche Enklave nicht gäbe, würde China noch immer ...“  
 „Noch weiter entwickelt haben.“  
 Hatue lachte mit dünnen Augen.  
 Lehrerin: KAITO Teruko,<sup>2</sup> in: SAITO Kihaku 1958, S.128)

Diese Unterrichtsprotokolle als Essay dienten dem Erfahrungsaustausch zwischen den Lehrerinnen und Lehrern. Sie verfolgten den Zweck, dass der Autor aus seiner subjektiven Sicht die Haltung der Schüler beschreibt und seine Eindrücke aus dem Unterricht wiedergibt. Dieser Ansatz besitzt folgende charakteristische Merkmale:

- die Autoren waren meistens Lehrkräfte
- im Dokument waren die „Tatsachen“ aus der Klasse und die „Subjektivität“ des Lehrers untrennbar miteinander verbunden
- die Sicht der Lehrer spielte eine größere Rolle als die Wahrheit in der Klasse.

In der Bewertung des Konzepts lässt sich festhalten, dass der Autor den Unterricht qualitativ interpretiert hat, ohne allerdings zu prüfen, ob sein Eindruck angemessen war.

### 1.3 Objektive Unterrichtsforschung (1960 bis heute)

Beispiel: Unterrichtsdokument: 6. Klasse Fach Sozialkunde

T1               Also, ich beziehe mich auf den Zeitungsartikel vom 9. Juni. Wir können darin erkennen, dass die Wasserversorgung vom Wetter abhängig ist. Denken wir über diesen Punkt einmal nach. ... (eine Weile Schweigen)

Ito2             Nur mit diesem Zeitungsartikel?

Shiroshima3 Ich fühle, dass es mich nichts angeht.

< Die Schüler fühlen sich noch nicht angesprochen. Ich muss ihnen weitere Anregungen geben. >

T8               Gut. Nun zeige ich weitere Materialien. Das ist ein Teil des Zeitungsartikels vom 9. Juni. Er besagt: „Am 8. Juni betrug die Kapazität des Wassers 82,4 Prozent. Es ist mehr als der Stand des letzten Jahres, der bei

<sup>2</sup> In der japanischen Schreibweise wird zuerst der Nachname, meist in Großbuchstaben, genannt, dann folgt der Vorname.

62,5 Prozent lag. Aber trotzdem ist die Wasserversorgung in Tokyo noch vom Wetter abhängig.“

Tafelbild:                    8. Juni 1978 82,4% der Kapazität  
                                      8. Juni 1977 62,5% der Kapazität

Yoshida<sup>9</sup>     Es ist komisch, dass der Wasserstand in diesem Jahr höher liegt als im letzten Jahr. ...

Minagawa<sup>10</sup> Das muss ein Fehler sein.

T11             Es gibt keinen Fehler in diesem Material. Ich habe es mir vom Wasserwerk bestätigen lassen.

(Lehrer: IKEDA Akira, in: Shakaika no shoshi wo tsuranuku kai (Hrsg.), 1984, S.105)

Dieses Konzept basiert auf zwei Büchern, die übersetzt worden sind: auf dem Buch von W. Okon: Jugyo katei (Der Unterrichtsprozess) aus dem Jahre 1959 und dem Buch von L.B. Jankov: Jugyo no Buseki (Unterrichtsanalyse) aus dem Jahre 1960. Seit dieser Zeit haben Wissenschaftler an den Universitäten versucht, die Abfassung von Unterrichtsprotokollen zu reformieren.

Dieser Ansatz zielt darauf ab, das Denken (die „Denktheorie“) der Kinder zu ermitteln und eine objektive Unterrichtstheorie zu entwickeln, um auf dieser Grundlage eine Modernisierung der Unterrichtsmethode zu erreichen.

Charakteristisch sind dabei folgende Merkmale:

- Genaue Abfassung der Unterrichtsprotokolle (wörtliche Aussagen, Haltung, Atmosphäre in der Klasse, Tafelbild, Murmeln, Ausdruck usw.). „Alle Tatsachen sollen gesammelt und analysiert werden.“
- verschiedene Verfahren der Unterrichtsanalyse werden entwickelt
- die Motivation des Lehrers zur Modernisierung seines Unterrichts wird entwickelt und
- der Lehrer trainiert in den privaten Lehrerverbänden Verfahren zur Unterrichtsanalyse.

In der Bewertung dieses Konzeptes lässt sich festhalten, dass die Erklärung der Denktheorie von Kindern und die Entwicklung der objektiven Unterrichtstheorie schwierige Aufgaben waren. Dennoch war der Einfluss dieses Konzeptes auf den Lehrer breiter und tiefer als bei vorangegangenen Konzepten.



## 1.4 Ethnographische Unterrichtsforschung (ab 1990)

Beispiel: Unterrichtsdokument: 7. (bzw. 8.) Klasse, Fach Mathematik

- # 01 Lehrer: [schreibt Aufgabe an die Tafel]  
 # 02 Lehrer: Also, Hase kun, lies mal bitte die Aufgabe vor.  
 # 03 Hase: [schweigen]  
 # 04 Lehrer: Hase kun.  
 # 05 Miyako: Probiert mal ...  
 # 06 Lehrer: Hase kun!  
 # 07 Hase: Ja. Probiert mal die Division mit einer gleichen  
 # 08                   positiven Zahl und einer negativen Zahl  
 # 09 Lehrer: Nicht Division, sondern Multiplikation. Hase kun, was ist Multiplikation?  
 # 10 Hase: Weiss nicht.  
 # 11 Kotani: Na?  
 # 12 Sango: Multiplizieren.  
 # 13 Ito: Was hast du bisher getan?  
 # 14 Lehrer: Oh! Du sagst so was. Also, heute, einige, also wir lernen das  
 # 15 Multiplizieren mit positiven Zahlen und mit negativen Zahlen. Gut.  
 # 16 Kotani: Wie im letzten Unterricht könnten wir es in der Gruppe versuchen, zum Beispiel.  
 # 17 Lehrer: Nein. Heute möchte ich euer Gedächtnis prüfen.

Aus: OHTANI Minoru, In: HIRAYAMA Mitsuyoshi 1997, S.276, S. 284-285

## Transkriptionsregeln

Lehrer:	Lehrergespräch
Schüler:	unbekanntes Schülergespräch
Schüler (Plural):	gleichzeitiges Sprechen von mehreren Schülern
A: Das ist //:	Einmischung von B in
B: Aber	das Gespräch von A
<N Sek.>	N Sekunde Pause
<u>Nein</u>	Betonung
(...)	unverständliches Gespräch
[schweigen]	Haltung
(   )	Hochheben der Hände (Melden)

Der Ausgangspunkt dieses Konzepts liegt in der Erkenntnis der Unterrichtsforscher, dass in der objektiven Unterrichtsforschung nur die „Tatsachen“, nur die sichtbaren Vorgänge im Klassenzimmer, im Vordergrund stehen. Weitere Aspekte gehen dadurch verloren.

Die ethnographische Unterrichtsforschung zielt nicht auf den Lernprozess und den Lerninhalt, sondern auf die Interaktion zwischen Lehrer und Schülern bzw. zwischen Schülern. Es geht darum, deren Bewusstseinsstruktur zu interpretieren. Damit vollzieht sich ein Paradigmenwechsel vom Ziel der Verbesserung von Unterricht zur Interpretation der komplexen „Realität“ im Klassenzimmer.

Folgende Merkmale prägen dieses Konzept:

- intensive Ausrichtung an den Fachrichtungen der Erziehungstechnologie, der Erziehungssoziologie und der Sprachpsychologie
- der Einfluss auf die Fachunterrichtsforschung ist noch beschränkt, obwohl man einige Ergebnisse in den Fächern Mathematik und Japanisch finden kann
- man zielt auf eine „angemessene“ Analyse, letztlich bleibt die Interpretation der Interaktion und der Bewusstseinsstruktur jedoch nicht beweisbar.

In der Bewertung lässt sich festhalten, dass das Konzept der ethnographischen Unterrichtsforschung es ermöglicht, die „Realität“ des Unterrichts sehr viel genauer und ausführlicher zu erfassen als andere Konzepte. Dennoch bleibt das Problem der Angemessenheit der Interpretation bestehen.

Die ethnographische Fachunterrichtsforschung befindet sich noch immer in der Versuchsphase. Die daran beteiligten Unterrichtsforscher entwickeln zur Zeit eine qualitative Methodik. Die Fachlehrer bleiben bislang eher Objekte als Subjekte der Forschung.

## **2. Unterrichtsbeispiel: Qualitative Unterrichtsforschung zur Verbesserung des Unterrichts**

### **2.1 Unterrichtsplanung**

Thema: „Die Gara-Bow-Spinnerei: Der Besitzer einer historischen Spinnerei“

Lehrer: TANAKA Shunji (Okazaki, es handelt sich um eine „angegliederte Grundschule“ der Pädagogischen Hochschule Aichi (Aichi University of Education)<sup>3</sup>)

Unterrichtssequenz: Mai und Juni 1999, 21 Unterrichtsstunden

Klassenstufe: 4. Klasse

Fach: Sozialkunde

Schülerzahl: 40

Lernziele: 1. Die Schüler sollen sich in das Leben eines alten Besitzers einer Spinnerei, Herrn Ishida, hineinversetzen. Sie sollen seinen Lebensweg mit ihrem eigenen Alltagsleben vergleichen. Dadurch sollen die Schüler sich eine eigene Meinung über die Lebensbedingungen verschiedene Menschen bilden.

2. Die Schüler recherchieren Informationen über die Garabow-Spinnerei durch Besichtigungen und Interviews. Dadurch sollen die Schüler die historische Bedeutung der Spinnerei erkennen und die Bestrebungen und Erfindungen des Herrn Ishidas nachvollziehen.

### 2.1.2 Unterrichtsentwurf (Shido-An)

Der schriftliche Unterrichtsentwurf bildet ein fundamentales Material in der Fachunterrichtsforschung in Japan. Im Unterrichtsentwurf äußert sich der Lehrer über sein Ziel, den Zustand der Lerngruppe, den Schwerpunkt der Stunde, den Stundenverlauf und das Tafelbild.

Der Unterrichtsentwurf enthält beispielsweise folgende Punkte: Thema der Unterrichtseinheit, Zielsetzung, Konzeption der Unterrichtseinheit, Struktur der Einzelstunden, Ziel dieser Einzelstunden, Entfaltungsmöglichkeiten der Einzelstunden, Auswertungsgesichtspunkte.

Über die Bestandteile („Formular“) des Unterrichtsentwurfs gibt es keine großen Unterschiede zwischen den verschiedenen Fächern und Regionen in Japan, obwohl jede Schule ihr eigenes Raster entwickelt hat. Das bedeutet, dass der Unterrichtsentwurf eine Rahmenfunktion für die Unterrichtsplanung und -forschung in Japan besitzt.

<sup>3</sup> Die einer Universität angegliederten Schulen („attached Schools“) besitzen folgende Aufgaben: 1. die Erforschung neuer praxisrelevanter Methoden, 2. die Umsetzung neuer Lehrpläne, 3. die Verbreitung der Ergebnisse an andere Schulen und 4. die Lehreraus- und -weiterbildung.

## 2.1.3 Übersicht

Datum	Typ*	Phasen	Inhalt	Dokumente
28.04. 01.05. 06.05	A	Motivation (nicht in den Unterrichts- stunden)	Ernte von Wattesamen. Eindruck von Wattesamen und Anfühlen von Watte und Fäden	Schülerheft
07.05	A	Begegnung (1 Stunde)	Besichtigung der Gara- Bow-Spinnerei Besprechung der Besichti- gung	Schülerheft (Besichtigung) Unterrichts- protokoll
10.05.	B	Fragestellung (1 Stunde)	„Was haben wir bei der Besichtigung gelernt und dort herausgefunden?“	Unterrichts- protokoll
11.-17.05	A	persönliche Erforschung	Erforschung der Gara- Bow-Spinnerei, der Aussagen von Herrn Ishida über seinen Be- trieb, über andere Spin- nereien usw.	Schülerheft
18.05.	B	Revidieren der Erforschung I (1 Stunde)	„Was haben wir gelernt und gedacht nach der ers- ten Erforschung?“	Unterrichts- protokoll
19.05- 03.06	A	Erforschung, Besichtigung Interview (6 Stunden)	Besichtigung einer moder- nen Spinnereifabrik und eines Spinnereizentrums Besichtigung der Gara- Bow-Spinnerei und einer Mühle	Schülerheft (Besichtigung)
04.06	B	Resivieren der Erforschung II (1 Stunde)	„Gedanken und Gefühle von Herrn Ishida: Warum benutzt er noch seine alt- modischen Maschinen?“	Unterrichts- protokoll
05. 22.06	- A	Erforschung. Ordnen der Meinungen (2 Stunden)	„Wir müssen uns dem Ge- fühl Herrn Ishidas annä- hern.“	Schülerheft

23.06.	B	Annäherung an den Kern des Themas	Annäherung an den Lebensweg und die Denkweise Herrn Ishidas	Unterrichtsprotokoll
23.06.	A	Zusammenfassung (2 Stunden)	Einordnung der Besichtigung, des Interviews und der Diskussion, Zusammenfassung der eigenen Meinung	Schülerheft

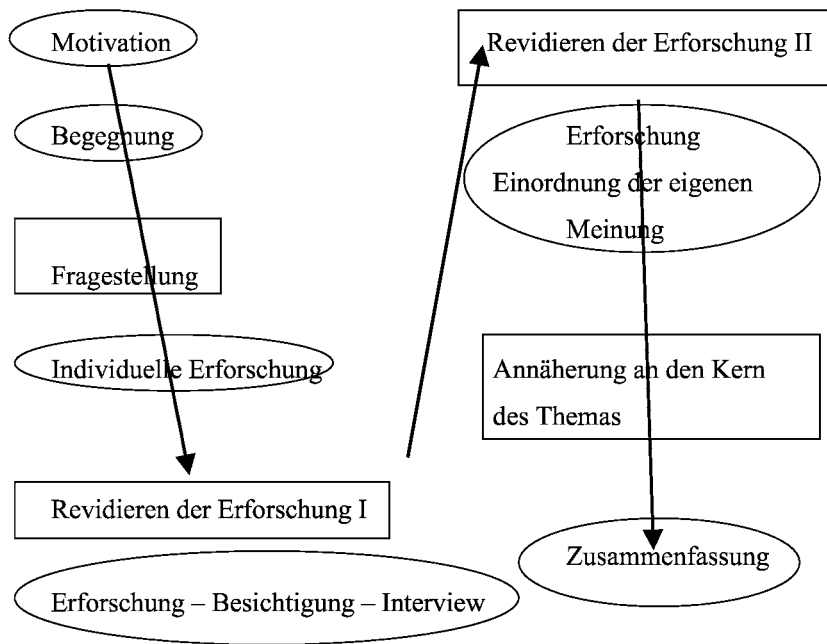
\*A: Individuelle Erforschung

B: Gemeinsame Erforschung

Diese Unterrichtseinheit gliedert sich – wie die Tabelle ausweist – in zehn Stufen. Sie beginnt mit einer Motivationsphase, in der der Lehrer Watten in das Klassenzimmer mitbringt und sie den Schülern zeigt. In der zweiten Phase besuchen die Schüler die Spinnerei, um ihre Interessen am Thema zu entwickeln. In der dritten Phase sammelt der Lehrer Schülermeinungen und Schülerfragen: Was haben wir bei der Besichtigung erfahren? Die vierte Phase umfasst 6 Stunden, in denen die Schüler ihre Erforschung entfalten können. Sie beschäftigen sich mit ihren eigenen Fragen. Die Perspektiven der Schüler beziehen sich auf Geschichte, Ökonomie, Natur, Produktion. Sie lesen in Sachbüchern nach, fragen ihre Familien, nehmen Kontakt mit Experten auf, sammeln Materialien. In der fünften Phase erfolgt ein Austausch der Ergebnisse und Materialien, die Schüler informieren sich wechselseitig und vermitteln ihre Kenntnisse weiter.

In der sechsten Phase geht es um die Vertiefung mit Hilfe eines Interviews. In den 6 Stunden, die dieser Phase gewidmet sind, vergleichen sie außerdem eine moderne Spinnerei mit einer traditionellen. Daraus ergibt sich eine weitere Frage: was motiviert den Besitzer der traditionellen Spinnerei, an seinen Maschinen festzuhalten? Die Schüler versetzen sich in der achten Phase in die Perspektive des Spinnereibesitzers und nähern sich so dessen Lebensweg und Denkweise an. Am Ende der Unterrichtseinheit erfolgt die eigene Meinungs- und Urteilsbildung, die auf der Grundlage der Besichtigungen, der Interviews und der Gespräche basiert.

## 2.1.4 Unterrichtsstruktur



## 2.2 Methoden der qualitativen Unterrichtsforschung

## 2.2.1 Unterrichtsprotokolle/Unterrichtsdokumente

Das Unterrichtsprotokoll ist das wichtigste Dokument bei der Fachunterrichtsforschung. Normalerweise enthält das Protokoll die Namen der Beteiligten, eine durchgehende Nummerierung und die wörtlichen Beiträge. Ab und zu werden noch der zeitliche Ablauf (Phasen), die Überlegungen des Lehrers, die Erklärung zu Impulsen usw. ergänzt.

Dokumentiert werden Stimme und Bild mit Hilfe von Tonband, Mini-Disc und Video. Nach der Transkription wird das Dokument zur „TC-Tabelle (Teacher-Children Communication Table)“ formatiert.

Um den Unterricht zu erforschen oder um den Schülern Hinweise zu geben, werden die Gespräche und die Sprecher verknüpft und nummeriert. Bei

der Analyse wird eine „durchgehende Nummer“ benutzt (siehe: „Marked Schüler“). Meistens wird jedem Gespräch eine neue Nummer gegeben. Falls sich im Gespräch der Kontext (Inhalt) ändert, wird eine neue Nummer vergeben.

Man sieht im Unterrichtsprotokoll nicht nur ein „positives“ oder „objektives“ Dokument. Vielmehr lässt es sich auch qualitativ interpretieren, das heißt, bei der Analyse des Protokolls können verschiedene Gesichtspunkte und Fragen untersucht werden.

#### Beispiel eines Protokolls (Phase der Fragestellung)

Takaaki 32	Ich möchte etwas anderes sagen in bezug auf Sayuri. Ich habe von meiner Tante erfahren, dass es nur eine Spinnerei in Okazaki gibt, die ‚Fäden japanischer Art‘ produziert. Außer in dieser Spinnerei produzieren alle anderen ‚Fäden europäischer Art‘.
T 33	In Okazaki? Moment mal!
Takaaki 34	Nur in einer Spinnerei in Okazaki.
T 35	Herr Ishidas Betrieb ist die einzige Spinnerei!
Takaaki 36	Ja, und es gibt 3 Spinnereien in der Aichi-Region. Ich wohne in der Nähe des Flusses Aoki. Meine Tante hat mir gesagt, dass die früheren Spinnmaschinen mit Wassermühlen betrieben wurden und dass damals viele Leute mit diesen Maschinen gearbeitet haben. Damit die Wassermühlen angetrieben werden konnten, hat man auch Wasserwege gebaut.
T 37	Früher haben viele Spinnbetriebe die Gara-Bow-Maschinen benutzt, aber jetzt gibt es nur noch eine Spinnerei. Das hat Takaaki von seiner Tante erfahren.
Takaaki 38	Ich möchte noch etwas sagen.
T 39	Ja, aber nachher bitte.

(Tanaka 1999, S.30)

#### 2.2.2 Schülerheft

Im „Schülerheft“ sammelt der Schüler die Inhalte des gesamten Lernprozesses. Er notiert darin seine Forschungsergebnisse, seine eigene Meinung, seine Fragen usw. Dann kommentiert der Lehrer die Darstellung des Schülers.

Beim dokumentierten Auszug aus einem Schülerheft hat eine Schülerin Bilder gemalt, Fotos gemacht und die echte Watte eingeklebt. Das Schülerheft stellt eine wesentliche Quelle der Unterrichtsforschung dar, mit deren Hilfe Schülerinteresse und Schülerresultate gut zu ermitteln sind. Außerdem begründet der Schüler in diesem Heft seine eigene Meinung zum Thema.

せいこうした。だがそのせいでもが  
 へばうは、どんどんブッブッしてしま  
 った。おしはかわるけど、おれで  
 もどきよくしていいし、おれは  
 おれでいいとおもう。

たけなほと。

今も続けている石田さんのことを  
そう思ったんだね。

石田さんか、ガラぼうをやっ  
ていることについて  
ぼくは、なぜ、ガラぼうをやっ  
てるとおもふよ。おが、ことく  
ぼくのほうかつよいいのだしは  
やくつくれるから、なぜそこま  
で、いそがんでるのとおもふよ。  
系はあまりうれなりのいそがし  
も、いそがしださんほ、みな  
おれな、ちや。  
ア、まうり、ことくぼくのほうかつとて、た  
も、らくな、のに、それでもくしいな、も、た  
に、かん、い、お、

26

$\therefore P:Z$



### 2.2.3 Der „Sitzplan“

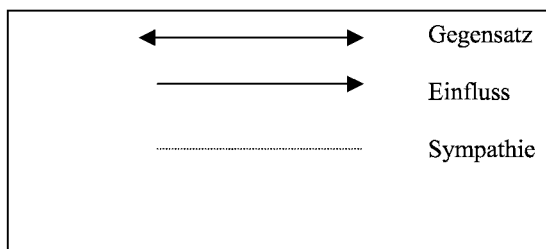
In die Tabelle mit dem Sitzplan der Schüler trägt der Lehrer die Gespräche und Äußerungen jedes Schülers ein. Dadurch kann der Lehrer gut nachvollziehen, welche Meinung jeder Schüler hat. Der „Sitzplan“ wird aus dem Grund erstellt, weil so der Lehrer die Meinung jedes Schülers feststellen kann und auch weil dadurch die Schüler andere Meinungen kennen lernen können.

Der Lehrer erstellt den „Sitzplan“ mehrmals im Verlauf einer Unterrichtseinheit. Dadurch kann er die Entwicklung der Schülermeinungen gut erfassen.

#### Beispiel

(Name)	Chigusa	Takaaki	Minori
(Meinung)			

Saki	Takuya	Ayari	Tomo
(z.B.) Er soll seinen Arbeitsstil weiter beibehalten.			



#### 2.2.4 „Marked Schüler“

Ein wesentlicher Punkt in der Unterrichtsforschung in Japan ist die Auswahl einiger Schüler, die als „marked students“ bezeichnet werden. Die ausgewählten Schüler verfolgt der Lehrer als Grundlage seiner Auswertung. Der Lehrer wählt die „marked Schüler“ nach seinen Unterrichtszielen aus, behält sie während der Unterrichtseinheit besonders im Auge und erforscht an ihnen den gesamten Lernprozess.

Die besondere Beachtung der „marked Schüler“ dient ebenfalls dazu, die Wahrnehmungsfähigkeit des Lehrers zu verbessern. Dadurch kann der Lehrer die individuellen Lernprozesse einzelner Schüler gut verfolgen.

Im dargestellten Beispiel wird „Takaaki“ ein Marked Schüler. Die Analyse des Lehrers enthält folgende Hinweise.

#### Lehrerkommentar zum Marked Schüler „Takaaki“

##### *<vor der Unterrichtseinheit>*

Ich hoffe, dass Takaaki sowohl seine guten Kenntnisse wie auch sein hohes Interessenniveau und seine Fähigkeit zur Meinungsbildung weiter entfaltet als auch seine neuen Aufgaben wie die Vertiefung der Beziehung zu anderen Personen wie Herrn Ishida oder zu Klassenfreunden durch den Unterricht bewältigt. (Tanaka 1999, S.3)

##### *<nach der Fragestellungsphase>*

In „Takaaki 21“ zeigen sich die Ergebnisse, die er nach der Besichtigung der Spinnerei herausgefunden hat. Seine Äußerung: „Nur eine Spinnerei in Okazaki“ hat die anderen Schüler beeindruckt. In „Takaaki 36“ erkennt man sein stolzes Gesicht, weil er die Mitschüler durch seine Äußerung überrascht hat. Ich schätze seine Äußerung in T 37 hoch ein. Ich habe in T 35 und T 37 zweimal die Aussage „nur eine Spinnerei“ wiederholt, weil es ein wichtiger Hinweis für den Unterricht war (Tanaka 1999, S.11)

##### *<nach dem Revidieren der Erforschung I>*

Takaaki hat sich in dieser Stunde zweimal geäußert. (...) Einerseits lagen beiden Äußerungen reichhaltige Kenntnisse zu Grunde, andererseits fehlte seine eigene Motivation (Tanaka 1999, S.18).

*<Schülerheft nach dem Revidieren der Erforschung I>*

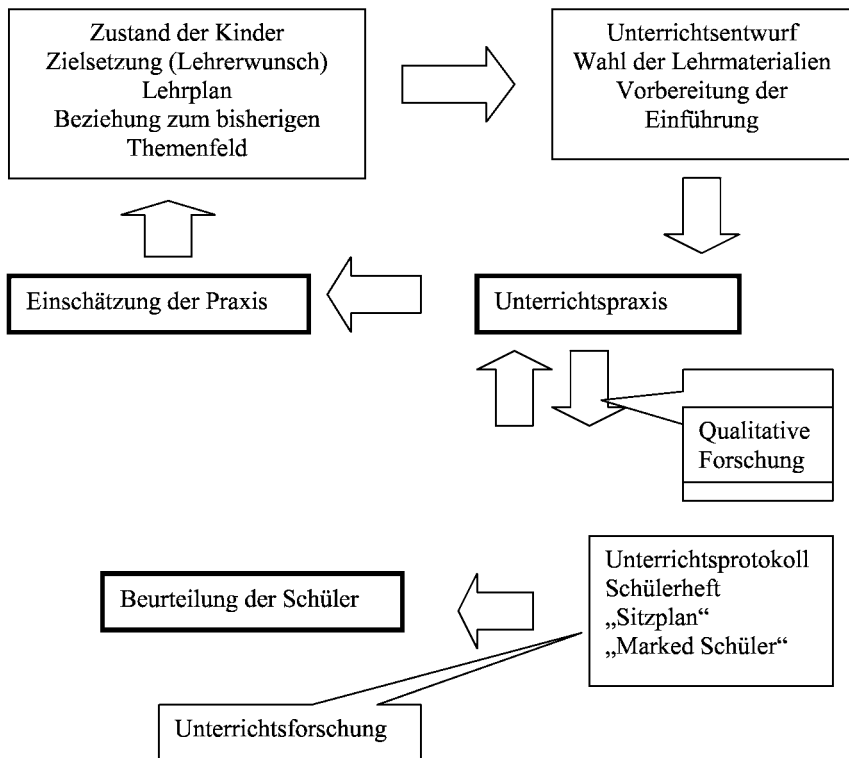
Nach dieser Stunde hat Takaaki in sein Heft etwas Überraschendes eingetragen, das Yurika in der Stunde gesagt hatte. Es zeigt, wie er der Meinungsäußerung der Mitschülerin zuhört und sie akzeptiert (Tanaka 1999, S.19).

*<nach der Unterrichtseinheit>*

Ich habe bisher oft nur etwas über die Schwierigkeiten und Bemühungen nachgedacht. Herr Ishidas Einstellung bleibt in meinem Herzen und die Gara-Bow-Fabrik bleibt in meiner Erinnerung. (Schülerheft Takaakis) (Unterstreichungen im Originaltext)

Man kann an diesen Sätzen erkennen, wie sich seine neue Einstellung zu den Schwierigkeiten und Bemühungen von Herrn Ishida herausgebildet hat. (...) Takaakis Wortwiederholung „bleiben“ zeigt seine Zufriedenheit, die er durch die Beziehung zu Herrn Ishida und durch die Erforschung des Themas gewonnen hat. (Tanaka 1999, S.32)

## 2.3 Prozess der Unterrichtsentfaltung und Unterrichtsforschung



## 3. Zwischenbilanz der Fachunterrichtsforschung in Japan

Man kann als Ergebnis der bisherigen japanischen Unterrichtsforschung vier „Visualisierungen“ benennen.

1. Die Visualisierung der Persönlichkeit: „Schülerheft“ und „Sitzplan“ erklären den Lernprozess des Schülers und seine Persönlichkeit.
2. Visualisierung der Praxis: „Unterrichtsprotokoll“ und „Marked Schüler“ verweisen auf den Kommunikationsprozess im Klassenzimmer.

3. Visualisierung der Beziehung zwischen Praxis und Planung: „Unterrichtsentwurf“ und „Unterrichtsprotokoll“ verbinden die vorliegende Planung mit der Praxis des Unterrichts.
4. Visualisierung der Unterrichtsverbesserung: Der gesamte Forschungsprozess zielt ab auf eine Verbesserung des Unterrichts. Die Forschung klärt auf über die Vorteile und Nachteile des Unterrichts.

Wie man am dargestellten Unterrichtsbeispiel erkennen kann, wird der gesamte Forschungsprozess vom Lehrer durchgeführt. Das kann als ein weiterer Schwerpunkt der japanischen Unterrichtsforschung bezeichnet werden.

In meinem Beitrag habe ich die Entwicklungsgeschichte der Unterrichtsforschung in Japan dargestellt sowie an einem Beispiel Merkmale der typischen Unterrichtsforschung erläutert.

Die bisherige Fachunterrichtsforschung in Japan tendiert dazu, Kenntnisse aus der internationalen Forschung als eine Option zu nutzen, um die Qualität der Praxis und das Forschungsniveau zu erhöhen. Aber der gegenseitige Erfahrungsaustausch mit ausländischen Forschern ist noch nicht genug entfaltet.

In Juli 2000 fand ein Gipfeltreffen der westlichen Staaten in Okinawa, Süd-Japan, statt. Erziehung war bei dieser Konferenz ein wichtiges Thema. Der Lehrer- und Schüleraustausch bezieht unmittelbar den Praxisaustausch mit ein, und dieser Praxisaustausch gibt Anregungen zur *Internationalisierung der Unterrichtsforschung*. Deshalb wird der Erfahrungsaustausch auf diesem Gebiet in naher Zukunft intensiviert werden. Ich hoffe, dass mein Beitrag zu einem kleinen Schritt in dieser Richtung führen wird.

## Literatur

- HIRAYAMA Mitsuyoshi (Hrsg.), „Shitsuteki kenkyuho ni yoru Jugyokenkyu (Unterrichtsforschung mit qualitativen Methoden)“, Kitaoji-shobo, 1997
- SAITO Kihaku, „Kyoshitu-Ai (1941)/ Kyoshitu-Ki (1943)“, Koukdo-sha, 1969 (Nachdruck)
- SAITO Kihaku(Hrsg.), „Mirai ni tsunagaru gakuryoku (1958)/ Shima-sho no jugyo (1962)“, Kokudo-sha, 1970 (Nachdruck)
- Shakaika no shosi wo tsuranuku kai (Hrsg.), „Shakaika no shosi wo tsuranuku kai jugyokiroku sen (Sammlung von Unterrichtsprotokollen)“, Band 1: 1974, Band 5, Meiji-tosho, 1984
- SHIMIZU Hiroyoshi (Hrsg.), „Kyoiku no Ethnography (Ethnographie in der Erziehungswissenschaft)“, Sagano-shoin, 1998

TANAKA Shunji, „Die Gara-Bow-Spinnerei: Der Besitzer einer historischen Spinnerei“, 1999 (Handdruck)

YOSHII Hiroaki (Hrsg.), „Kaiwa bunseki eno shoutai (Einführung in die Kommunikationsanalyse)“, Sekai-sishou-sha, 1999



---

Hans-Werner Kuhn

## Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht – qualitativ erforscht<sup>1</sup>

### 1. Fragestellung

Die Beobachtung von Unterricht war immer schon Teil der Lehrerbildung. Spätestens seit der „realistischen Wende“ in der Erziehungswissenschaft spielt die empirische Erforschung von Lernprozessen eine wichtige Rolle. Dennoch erweist sich dieser Versuch als „frag-würdig“, da verschiedene Barrieren den Zugang zum Alltagsunterricht erschweren. Im Vordergrund stehen bislang teilnehmende Beobachtungen im Kontext von Praktika, außerdem Versuche, quantitativ Kommunikationsprozesse zu erfassen oder über Erfahrungsberichte – meist gelungene – Unterrichtsprojekte zu beschreiben. Dagegen scheint die systematische Erfassung und Analyse von Alltagsunterricht kaum von Interesse zu sein. Ist aber die schulische Wirklichkeit so wenig aussagekräftig oder so trivial oder so schwierig, dass sie nur über die genannten Formen in die Ausbildung einfließen kann? Warum ist eine Verständigung über Alltagsunterricht überhaupt notwendig? Dreizehn Schuljahre machen jeden Studierenden mit dem Binnenleben von Schule und Unterricht vertraut. Auch der Perspektivenwechsel von der Schüler- zur Lehrerrolle bietet keine ausreichende Begründung. Zentral ist aber die Frage, was die *Professionalität* der Lehrerin bzw. des Lehrers ausmacht. Ich komme auf diesen Aspekt zurück.

Ein zweiter: Nicht ohne Grund haben weder Schulbuch- noch andere Verlage Videodokumentationen von Unterrichtsstunden bisher in ihre Programme aufgenommen (es existieren nur wenige Ausnahmen). Die Schwierigkeit der Erforschung von Unterricht muss sachliche und methodische Gründe haben. Hier kommt ein weiteres Problem ins Spiel. In jeder *Unterrichtsanalyse* stellt sich das Problem, das in der Literatur als „Dominanz des kritischen Blicks“ bezeichnet wurde; es geht um das Mischungsverhältnis von Beobachtung und Kritik, von Beratung und Bewertung, von Verstehen

---

<sup>1</sup> Dieser Beitrag beruht zum größten Teil auf meiner Antrittsvorlesung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg am 1.2.2001. Zum anderen fußt er auf einem Forschungsantrag zum Sozialwissenschaftlichen Sachunterricht.



und Interpretieren. Vielleicht erklärt sich dadurch die Schwierigkeit, die Jochen Grell (1975, 32f.) prägnant als „Robinson-Situation“ gekennzeichnet hat und die dazu beiträgt, dass Lehrerinnen und Lehrer Vorbehalte gegen das Aufzeichnen von Fachunterricht haben:

"Bei den Unterrichtsbesprechungen entwickelt sich eine intensive Abneigung dagegen, sich im Unterricht beobachten zu lassen, und diese Abneigung ist eine wesentliche Ursache für die Isoliertheit des Lehrers in der Schulklasse, jene ambivalente Robinson-Situation, in der viele Lehrer Schutz suchen, und die sie verteidigen, aus der sich aber andererseits verzweifelt heraussehen. Das Unterrichten wird zu einer Intimsphäre, in die niemand eindringen darf, und doch wünschen wir uns, dass jemand in unseren Unterricht kommt und mit uns über unser Verhalten spricht."

Die skizzierten Probleme und Fragen liefern Argumente für *qualitative Ansätze*.

## 2. Grundbegriffe: Politik – Hermeneutik – Didaktik

In der Bezeichnung des Konzeptes, das ich zur Erforschung des Sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts vorstellen möchte, als „Politikdidaktische Hermeneutik“ stecken *drei Grundbegriffe*, die erklärungsbedürftig sind. Daher soll zunächst kurz erörtert werden, was in diesem Kontext unter: Didaktik, Politik und Hermeneutik zu verstehen ist. Wenn der Ansatz, der hier vorgestellt wird, als „politikdidaktische Hermeneutik“ bezeichnet wird, dann scheinen damit *zwei Verengungen* verbunden. Denn sowohl die Einengung auf *politikdidaktische Hermeneutik* als auch die auf *Hermeneutik* muss auf den ersten Blick reduktionistisch erscheinen. Denn wird mit dem ersten nicht fälschlicherweise unterstellt, der Sachunterricht habe die *Politikwissenschaft* als zentrale Bezugswissenschaft, oder noch radikaler als Gegenposition formuliert: der Sachunterricht könne – da fächerübergreifend konzipiert – gar keinen Fachbezug vertragen. Dem widerspräche fundamental der kindliche Zugang zur Welt.

Bei der zweiten Kategorie, der *Hermeneutik*, kommt man schnell zur Einsicht, die qualitative Methodologie müsse schließlich zu „harten“, quantitativen Daten weiterführen, sie allein reiche allenfalls zu explorativen Studien, also zu „Vorstudien“, zur Hypothesengenerierung. Hinzu komme, Hermeneutik

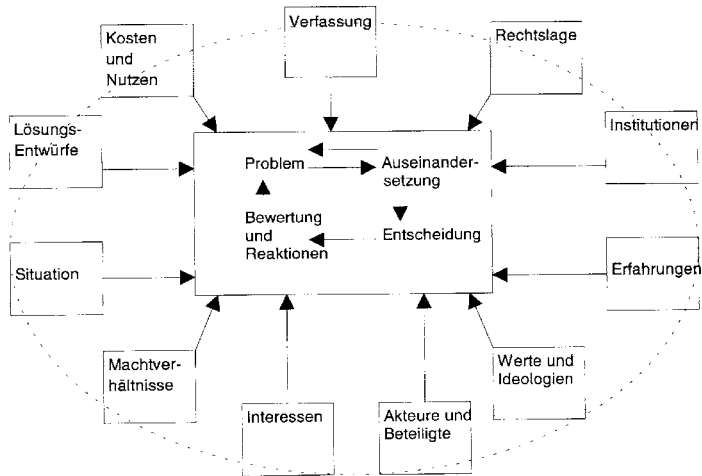
neutik sei lediglich subjektive Versicherung der Tradition – ohne Distanz und ideologiekritische Aufklärung.<sup>2</sup>

Ich möchte die begrifflichen Schwierigkeiten dadurch vermindern, dass ich *Arbeitsbegriffe* verwende. Für meinen konkreten Zweck heißt das folgendes: *Politik* (bzw. *Politikwissenschaft*) wird als „Königswissenschaft“ (Aristoteles) verstanden, als *Integrationswissenschaft*, die ohne historische und soziologische Grundlagen nicht auskommt. Die Politikdidaktik bietet zwei Modelle zur Strukturierung des Gegenstandes an: das Modell der *Dimensionen* des Politischen, das die drei Begriffe von Politik im angelsächsischen Sprachgebrauch nutzt.

Ulrich von Alemann, Politikwissenschaftler an der Universität Düsseldorf, hat einen Definitionsvorschlag unterbreitet. Die vier meist genannten Grundbegriffe der deutschen Politikwissenschaft sind: Konflikt, Interesse, Macht und Konsens. Er ergänzt sie um einen weiteren Aspekt: die Öffentlichkeit. Politik steht – seit Aristoteles – in einem Gegensatz zu privat und individuell. Damit kommt von Alemann zu folgender Definition: „Politik ist öffentlicher Konflikt von Interessen unter den Bedingungen von Machtgebrauch und Konsensbedarf. Politikwissenschaft beschäftigt sich mit der so verstandenen Politik wissenschaftlich in den Dimensionen der politischen Form (polity), der politischen Inhalte (policy) und der politischen Prozesse (politics)“ (1999, 82). Der Dynamik politischer Prozesse versucht auch das Modell des *Politikzyklus* gerecht zu werden, das über die Problemanalyse die politische Auseinandersetzung kategorial erfasst, Entscheidungen bewertet und auf Folgeprobleme hin untersucht.

<sup>2</sup> Um diese Einwände zumindest teilweise zu entkräften, könnte man den Ansatz etwas breiter als „sozialwissenschaftliche Hermeneutik“ bezeichnen. Aber dieser Begriff ist für soziologische Konzepte bereits vergeben, wie das Buch von Hitzler und Honer, das diesen Titel trägt, belegt. Hier werden ein Dutzend soziologische Methodenkonzepte vorgestellt. Außerdem soll nicht unterschlagen werden, dass das Konzept von der politischen Bildung seinen Ausgangspunkt nimmt.

### *Politikzyklus*



Zu prüfen wäre, ob diese Modelle auf weitere sozialwissenschaftliche Themenfelder des Sachunterrichts übertragen werden können. Damit verbunden sind fachdidaktische Prinzipien wie kategoriale Bildung, exemplarisches Lernen, Problemorientierung und Handlungsorientierung.

„Hermeneutik ist die Kunstlehre der Auslegung von Sinngebilden, die in allen Textwissenschaften Anwendung findet ...“ – so Sylvia Kade im Lexikon der politischen Bildung (Bd. 3, 2000, 74). Alle hermeneutischen Verfahren seien eine „Arbeit ‚am Fall‘, die exemplarische, nicht repräsentative Geltung“ besitze (ebd.). Hermeneutik sei darauf angewiesen, das implizite ‚Vorverständnis‘ zu explizieren. Das Verfahren beruhe auf dem ‚hermeneutischen Zirkel‘ (Dilthey). Manche sprechen lieber von einer Spirale. Einzelmomente und Ganzes verweisen wechselseitig aufeinander. Die Interpretation des Falls zielle auf eine exemplarische Strukturanalyse. „Die Suche nach gegenstandsadäquaten Verstehens- und Interpretationsverfahren durch Bildung ist eine Antwort auf ‚Fremdheit‘ und ‚Entfremdung‘ in der modernen Lebenswelt.“ (75)

Hieraus ergeben sich zwei weitere Teilfragen:

1. Was sind solche gegenstandsadäquaten Verstehens- und Interpretationsverfahren?
2. Was meint in unserem Zusammenhang der Begriff „Fremdheit“?

*Hermeneutik* besitzt eine weitere Qualität, die sie für das Lehrerstudium relevant erscheinen lässt. Die „hermeneutische Kompetenz“, so Carla Schelle in ihrer Untersuchung mit Hauptschülerinnen und -schülern (1995, 335f), stellt eine Basisqualifikation der Lehrerin und des Lehrers dar, die aufgrund der Komplexität von Unterricht und der veränderten Kindheit konstitutiv für soziale und politische Lernprozesse zu sein scheint.

*Didaktik* verknüpft in meinem Ansatz Hermeneutik und Politikwissenschaft, sie gilt traditionell als Berufswissenschaft der Lehrerin und des Lehrers, didaktische Denkweise erweist sich als „vernetztes Denken“.

Zusammengefasst impliziert in meinem Kontext die Politikwissenschaft Integration, die Didaktik Vernetztheit und die Hermeneutik Komplexität. Wenn diese *Charakterisierungen* nicht völlig unzutreffend sind, dann leuchten hier bereits strukturelle Merkmale auf, die als *Begründungsmomente* des Ansatzes diskutiert werden können.

Nach dieser ersten begrifflichen Annäherung an das Konzept möchte ich die Perspektive umkehren, sozusagen weg vom deduktiven Denken und hin zum *induktiven*.

### 3. Interpretation zweier Szenen

Ich möchte Indizien für die Tragfähigkeit meines Ansatzes aus der *Interpretation zweier Szenen* entwickeln. Die erste stammt aus dem Tagespraktikum, die zweite aus einem Hauptseminar.

Im Tagespraktikum in Gundelfinden – der Johann-Peter-Hebel-Grundschule – behandelten die Drittklässler das Thema „Wasser“. Immer wieder wurden dabei Implikationen eines *sozialwissenschaftlichen Denkens* der Schülerinnen und Schüler deutlich:

- beim Vergleich des Wasserverbrauchs früher und heute
- bei einer Expertenbefragung zu einem Wasserprojekt in Indien
- bei einem Besuch eines Hochbehälters der Gemeinde
- beim Unterrichtsgespräch über den Zusammenhang von Wasser und Umwelt
- bei der Konfrontation des eigenen Umgangs mit Wasser mit der Forderung nach sparsamem Ressourcenverbrauch.

In der Auswahl der Teilthemen durch die Praktikantinnen, in der Zusammenstellung der Materialien, in den Vorkenntnissen und Erfahrungen der Drittklässler markiert das „Stutzigwerden“ den Beginn sozialwissenschaftlichen Denkens. Zunächst werden die Phänomene dargestellt, die mit Wasser zusammenhängen, erst die Frage nach Gründen und Folgen stellt die Phänomene in einen gesellschaftlichen Kontext, der kategorial erste Zuordnungen nach Verursachern und Betroffenen, nach Armut und Reichtum, nach Lebensqualität und Überlebenskampf ermöglicht.

Das zweite Beispiel entstammt der Ausbildungspraxis an der Hochschule. In der *Simulation* einer Klassenkonferenz, die über Verbleib oder Ausgrenzung eines aidskranken Schülers entscheidet, verdeutlicht die Auswertung, wie im „Spiel“ (in Anführungsstrichen) *Gesellschaft mit Händen* zu greifen ist.

- Soziologisch werden Rollenzwänge und Empathie deutlich
- Politologisch zeigen sich Interessen, Machtunterschiede und Konfliktlinien
- Pädagogisch werden die Funktionen der Institution Schule deutlich, ebenso die vielfach nur symbolischen Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten.

Neben diesen fachwissenschaftlichen Auswertungsfragen, kann das Fallbeispiel in einen *fachdidaktischen Kontext* eingeordnet werden: die Frage der politisch-moralischen Urteilsbildung. Während die Simulation selbst das (Probe-)Handeln schult, dient die *Auswertung* – zu recht als Achillesferse (Grammes) handlungsorientierter Methoden bezeichnet – dazu, die skizzierten Aspekte „wahr“ zu „nehmen“.

Die Schlussfolgerungen, die aus beiden Beispielen gezogen werden können, führen zur Ausgangsfrage zurück. Das Ergebnis lautet: in beiden Fällen liegt etwas zugrunde, das nur „*hermeneutisch*“ erschlossen werden kann.

Indem die Schülerinnen und Schüler an die Grenzen der Phänomenbeschreibung stoßen, werfen sie *sozialwissenschaftliche Fragestellungen* auf, die nach und nach geklärt werden können, um zu eigener Meinungs- und Urteilsbildung zu gelangen.

Indem die Studierenden eine Klassenkonferenz spielen, übernehmen sie gesellschaftliche Rollen, in der Auswertung wenden sie soziologische, politologische und pädagogische Grundbegriffe und Theoreme an, in der Bewertung der Entscheidung kommen sie zu einem begründeten Urteil.

Noch einen Schritt abstrakter: beide Fälle weisen strukturell einen hermeneutischen Dreischritt auf, der von der traditionellen Hermeneutik als Verstehen, Auslegen und Anwenden bezeichnet wurde.

#### 4. Forschungsstand

Die folgende Skizze zum Forschungs- und Diskussionsstand im Sachunterricht konzentriert sich auf zwei Bereiche: zum einen auf vorliegende aktuelle empirische Studien (vgl. Einsiedler 2002, 17ff.), zum zweiten auf konzeptionelle Ansätze zum Sozialwissenschaftlichen Sachunterricht.

In der Erziehungswissenschaft und in den Sozialwissenschaften lässt sich in den letzten 20 Jahren in der Methodendiskussion eine deutliche *Aufwertung qualitativer Ansätze* konstatieren (vgl. Mayring 2002). Dagegen kommen quantitative Vergleichsstudien (vgl. z.B. Rothe 1993, der bayerische und hessische Schülerinnen und Schüler im Politikunterricht vergleicht) zu wenig aussagekräftigen Ergebnissen. Gerade im Kontext von Lehrerbildung, Fachdidaktik und Grundschulpädagogik erscheint es daher legitim, sich auf qualitative Methoden zu konzentrieren.

Die aktuelle Forschungsdiskussion zum Sachunterricht (vgl. Marquart-Mau 1997, bes. den Artikel von Garz; Einsiedler 2001, 2002, Spreckelsen 2002) räumt qualitativen Konzepten mehr Raum ein. Die Auswertung von grundschulspezifischen Projekten zur Lehr-Lern-Forschung in den Fachdidaktiken (Bayrhuber 2001; z.B. Projekte in der Physik-, der Religions-, der Geschichts- und der Mathematikdidaktik), aber auch die „Aktualität Wagenscheins“ (Köhnlein) weisen deutlich in die vorgeschlagene Richtung.

Als eine der wenigen *Studien* zum Sozialwissenschaftlichen Sachunterricht, die auf der Grundlage qualitativer Analysen durchgeführt wurde, kann das von Dagmar Richter herausgegebene Buch: „*Methoden der Unterrichtsinterpretation*“ (München 2000) genannt werden. Eine Unterrichtsstunde in einer 3. Grundschulklasse wird von Didaktikerinnen und Didaktikern der politischen Bildung und des Sachunterrichts mit verschiedenen Ansätzen und daraus entwickelten methodischen Instrumentarien analysiert und interpretiert. Als „(b)esonders reichhaltig für qualitativ orientierte Sachunterrichtsforschung“ wird dieser Sammelband von Mayring (2002, 67) bewertet. Darin werden Anleitungen und Anregungen für methodisch orientierte Beobachtungen und Bewertungen von sozialwissenschaftlichem Sachunterricht entwickelt. Die Autorinnen und Autoren dieses Buches sind Mit-

glieder des seit 10 Jahren bestehenden Arbeitskreises „Empirische Fachunterrichtsforschung“.

Weitere methodische und inhaltliche Hinweise liefert die empirische Studie *„Beobachten im Schulalltag“* von Gertrud Beck und Gerold Scholz (1995a, 1995b, 1996). Diese Untersuchung beruht auf einer 4jährigen teilnehmenden Beobachtung einer Grundschulklasse vom ersten bis zum letzten Schultag. Die Verfasser ordnen Beobachten der qualitativen Unterrichtsforschung zu, „denn die Beobachtungssituation, auf die wir uns beziehen, ist der Alltag in einer Schulklasse“ (1995, 9). Die Studie enthält *Szenen* aus einer Grundschulklasse und deren Interpretation.

In einem weiteren Beitrag untersuchen Beck und Scholz die *„Politische Bildung in der Grundschule“* (1996, 207-216). In den rd. 1000 Seiten Forschungsprotokollen erscheint der Suchbegriff „Politik“ zum erstenmal nach anderthalb Jahren und insgesamt nur 11mal. In einer Szene aus dem Jahre 1991 wird beispielsweise die Diskussion über den Golfkrieg beschrieben, die der Mathematiklehrer mit der Klasse führte. Nach dieser Studie spielen politische Themen nur eine marginale Rolle im Grundschulunterricht.

Im Gegensatz dazu steht tendenziell die Feststellung, sozialwissenschaftlicher Sachunterricht konturierte sich durch die Aufnahme neuer Erfahrungsfelder wie Familie, Schule, Wohnen, Freizeit, Arbeit, Dienstleistung, Verwaltung, Politik, Ökonomie, Massenmedien, Geld, Konsum, Werbung, Macht ... in Richtlinien und Lehrbüchern (vgl. Kiper/Paul 1995, 11).

Das Forschungsprojekt *„Alltag der Schulkinder“* arbeitet ebenfalls mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung (vgl. Oswald 1998). Im Zentrum stehen Erziehungsfragen auf der Ebene der Gleichaltrigen (peers). Vorausgesetzt wird die These vom Wert einer eigenständigen Kinderwelt für die Entwicklung sozialer Fähigkeiten (vgl. Oswald 1998, 92). Die hier beschriebenen Beobachtungen, u.a. zum Helfen und Streiten, zur Gruppenarbeit und zur Entwicklung demokratischer Diskursformen können zur Interpretation von Sachunterrichtsstunden herangezogen werden. Sie verdeutlichen Probleme und zeigen altersgemäße Entwicklungsgrenzen, die die Sozialisation der Kinder bestimmen.

Eine neuere Studie beschäftigt sich mit dem *Gesellschaftsverständnis von Kindern*. In ihrer Dissertation (2000) untersucht Andrea Moll mit Hilfe vom Impulsgeschichten vier Bereiche: den Zugang zur Berufswelt, die Rolle des Geldes in unserem Wirtschaftssystem, die Arbeitslosigkeit und die soziale Gerechtigkeit. Andrea Moll folgert aus ihren Interviews mit Grundschülerinnen und Grundschülern, dass die gesellschaftlichen Einflüsse die Kinder weit

stärker als die Schule formen. Die Schule müsse daher als „Gegeninstanz“ wirken, um nicht nur Anpassung und Einfügung in die Gesellschaft, sondern auch Distanz und kritischen Abstand zu bewirken.

Ausgewählte *didaktische Ansätze* werden als Interpretationsfolien herangezogen:

- das erweiterte Verständnis der politischen Bildung in der Grundschule (George/Prote 1996)
- der an Strukturen der Lebenswelt (Kultur, Gesellschaft, Persönlichkeit) orientierte Ansatz von Dagmar Richter (2002)
- die neueren fachdidaktischen Ansätze zum sozialen und politischen Lernen im Sachunterricht der Grundschule von Dietmar von Reeken (2001) und Peter Herdegen (1999).

Das *erweiterte Verständnis der politischen Bildung im integrierten Sachunterricht* (George/Prote 1996, 3ff.) kann als das programmatisch am weitesten fortgeschrittene Konzept angesehen werden. Die hierin enthaltenen Arbeits-hypothesen können bei der Interpretation alltäglichen Sachunterrichts herangezogen werden (vgl. dazu auch: George/Henrich 2002).

Das an *Strukturen der Lebenswelt* orientierte Konzept von Dagmar Richter (2002) macht den anspruchsvollen Versuch, sozialwissenschaftliche Theoriekonzepte für Inhalte und Ziele des Sachunterrichts fruchtbar zu machen. Neben dem Lebensweltkonzept (Habermas) stehen der Kompetenzbegriff, der Bildungsbegriff sowie unterschiedliche Zugangsweisen zu den Inhalten (sachorientiert, ästhetisch, philosophisch) im Vordergrund.

Die beiden Monographien von Herdegen und von Reeken beziehen sich stark auf die politikdidaktische Diskussion und versuchen vor diesem Hintergrund *grundschulspezifische Konzepte* und Unterrichtsstrategien zu entwickeln. Beide begründen die Notwendigkeit sozialen und politischen Lernens aus den veränderten Sozialisationsbedingungen, aber auch aus den Ansprüchen einer demokratisch verfassten Gesellschaft. Sie kritisieren Forschungsdefizite beim Gesellschaftsbild von Grundschulern und fordern einen kategorialen und handlungsorientierten Sachunterricht.

Der *Bildungsplan Baden-Württemberg* für die Grundschule (Stuttgart 1994) enthält eine Reihe von Leitvorstellungen, die bei der empirischen Unterrichtsforschung berücksichtigt werden können. Zum Erziehungs- und Bildungsauftrag der Grundschule zählt u.a., die Schülerinnen und Schüler auf die Wahrnehmung ihrer verfassungsmäßigen staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten und die dazu notwendige Urteils- und Entscheidungsfähigkeit vorzubereiten (1994, 9). In der fachdidaktischen Diskussion wird u.a. die Orien-



tierung am Kind postuliert. Der Bildungsplan präzisiert dieses Kriterium, um es vor Verkürzungen zu bewahren. „Alle Erziehungs- und Bildungsprozesse knüpfen an den Erlebnis- und Erfahrungshorizont des Kindes an und *erweitern* ihn.“ (1994, 10; Hervorhebung H.W.K.)

Vor dem Hintergrund der skizzierten empirischen Studien und der konzeptionellen Ansätze zum Sachunterricht lassen sich die Strukturmomente meines eigenen Ansatzes näher entfalten.

## 5. Politikdidaktische Hermeneutik

Grundsätzlich gehe ich von der *These* aus, dass jede Unterrichtsstunde prinzipiell unter drei Dimensionen untersucht werden kann:

- einer *fachwissenschaftlichen* Dimension
- einer *fachdidaktischen* Dimension und
- einer *fachmethodischen*<sup>3</sup> Dimension.

Die horizontale Ausdifferenzierung der Fachdidaktik führt beim Sachunterricht schon in der ersten Dimension zu einem Problem: was sind die relevanten Fachwissenschaften für den Sachunterricht? Und: Gibt es eine oder mehrere Leitwissenschaften? Stehen die Fachdisziplinen in einem additiven oder integrativen Verhältnis zueinander?

Eine provokative Zwischenbemerkung: Der Giessener Geschichtsdidaktiker Klaus Bergmann vertritt in einem Handbuch-Artikel zum historischen Lernen in der Grundschule die Auffassung: „Fächer sind keine Erfindung von Fachidioten, die die Erkenntnis der Wirklichkeit unnötig erschweren. Fächer sind bewährte und erprobte, in langen historischen Prozessen entwi-

<sup>3</sup> Ich spreche hier von einer *fachmethodischen* Dimension nicht nur um der Einheitlichkeit der drei Begriffe; vielmehr stellt sich im Fach Politik/Sozialkunde oft die Frage nach seinem eigentlichen *Profil*. Wenn auch vielfach Methoden fachübergreifend sind (z.B. Lehrervortrag in Geschichte und Lehrervortrag in Deutsch, Demonstration in Physik und Demonstration in Sport usw.), erscheint es notwendig, im Fach Politik/Sozialkunde spezifische Mikro- und Makromethoden einzusetzen, die Gegenstand und Herangehensweise angemessener sind als in vergleichbaren Nachbarfächern des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes (Geschichte, Erdkunde). – Damit hängt die grundlegende Frage nach der Identität des/der Politiklehrer/in zusammen. Was kennzeichnet diese Identität im Unterschied zur Identität der/des Sportlehrers/in usw.? Welche Fachzeitschriften werden gelesen? Wie definiert man seine eigene Rolle im Kollegium, im Freundeskreis usw.?

ckelte vernünftige Betrachtungsweisen der Wirklichkeit, die lernwürdig sind.“ (1996, 340-341)

Ich komme auf die Konsequenzen dieser Auffassung zurück.

In der *fachdidaktischen* Dimension geht es um Auswahlentscheidungen, um didaktische Prinzipien, um Konzeptionen wie Wochenplan, Freiarbeit, Projektunterricht; diese enthalten immer Ziele und Legitimationsaspekte.

Hinter der dritten Dimension, den *Fachmethoden*, verbirgt sich die Auffassung, dass das Profil des Sachunterrichts nicht nur über Inhalte, sondern auch durch spezifische Zugänge geprägt wird. Hier sind die Arbeit mit Quellen ebenso zu nennen wie die Einführung in bestimmte Diskussionsformen von der offenen Diskussion bis zur streng geregelten Pro-Contra-Debatte. Auf dieser konkreten Ebene können Lehrerfragen, Impulse, die Struktur von Arbeitsblätter, die Auswahl von Materialien zum einen isoliert untersucht werden, zum anderen aber auch mit Bezug auf die beiden anderen Dimensionen. Gerade diese Querbezüge fördern die „didaktische Phantasie“ (H. Meyer), die unmittelbar zu weiteren Planungsentwürfen führen kann.<sup>4</sup>

Quer zu den Dimensionen der Fachdidaktik liegen mehrere Fragestellungen aus der grundschuldidaktischen Literatur, die weitere Hinweise zur Rekonstruktion liefern können:

- die didaktische *Reflexion von Lehrerinnen und Lehrern* über ihren eigenen Unterricht;
- die genaue Untersuchung von *Schüler-Fragen*, die in Richtlinien und didaktischen Ansätzen als Ausgangspunkt des Sachunterricht bezeichnet werden;

<sup>4</sup> Ich möchte die Verknüpfung dieser drei Dimensionen an einem knappen Beispiel demonstrieren. Hilbert Meyer stellt in seinem Standardwerk zu den „Unterrichtsmethoden“ im zweiten Band, dem Praxisband, im Zusammenhang mit dem *Rollenspiel* lapidar fest: „Nur das ... interaktionistische Rollenkonzept ist für eine produktive und humane Rollenspielpraxis interessant“ (1987, Bd. 2, 358). Begründet wird dies mit dem Hinweis darauf, dass nur eine kreative und zum Teil selbstbestimmte Ausfüllung und Weiterentwicklung der zu übernehmenden Rollen seiner Vorstellung von Bildung entspricht (vgl. 358). Hier kommen Rollenkritik und Rollendistanz ins Spiel. Dies kann durch wiederholte und variierte Rollenspiele – durch Wechsel der Personen und/oder Situationsbedingungen – methodisch angeleitet werden. – Damit verweist diese Feststellung auf die drei genannten *Dimensionen der Fachdidaktik* und verdeutlicht sogenannte „querliegende“ Fragestellungen der politikdidaktischen Hermeneutik. Einsatz und Auswertung Rollenspiels kann ohne Bezüge zur Theorie, konkret zur Rollentheorie, zum Symbolischen Interaktionismus, ohne Bezüge zur methodischen Anleitung und Umsetzung im Unterricht nicht ausreichend als Lernprozess gestaltet werden.

- die Analyse des *Geschlechterverhältnisses* bei unterschiedlichen Themen des Sachunterrichts;
- die Kennzeichnung der *sozialen Lernens* sowie
- die Möglichkeiten des *politischen Lernens* in der Grundschule.

Neben der horizontalen Differenzierung gibt es eine *vertikale Stufung*. Dabei beziehe ich mich auf die Charakterisierung der Hermeneutik bei Hans-Georg Gadamer. Der 100jährige Heidelberger Philosoph hat in seinem Hauptwerk „Wahrheit und Methode“ (1965) – eine 1000seitige Gesamtausgabe seines Werkes ist kürzlich erschienen – eine Reihe von Bestimmungen entwickelt, die – so meine These – auf Unterrichtsforschung übertragen werden können. Ich komme damit auf das Problem der „Fremdheit“ bzw. des Fremdverstehens zurück.

Die drei Stufen der hermeneutischen Rekonstruktion lassen sich für unseren Zusammenhang folgendermaßen charakterisieren:

*Verstehen* bedeutet ein geistiges Nachkonstruieren von fremden Handlungen, es bedeutet sozialen Perspektivenwechsel in die Rollen der Schüler/innen und Lehrer/innen (Binnenperspektive). Das dabei notwendige „Vorverständnis“ wird durch die eigene berufliche Erfahrung und Sozialisation geprägt. Verstehen ist also nicht voraussetzungslos. Das vorläufige Verständnis kann naiv sein, daraus können aber auch überhaupt erst die Kategorien erwachsen, die eine Befragung möglich machen. Ohne solches Vorverständnis und die durch es geleiteten Fragen bleibt das Material stumm. Es gilt nicht, das Vorverständnis zu eliminieren, sondern es bewusst zu machen, um damit eigene Ansprüche an Unterricht zu erkennen.

Nimmt man den zweiten Begriff, das *Auslegen*, wörtlich, so impliziert er, dass bereits ein Rahmen vorhanden ist, der durch die Fachdidaktik bestimmt wird. Hier kommt der fachdidaktische Diskussionszusammenhang ins Spiel. Das Beobachtete wird nicht an sich gesehen, sondern in einem pädagogisch-didaktischen Zusammenhang. Bei der Auslegung bilden bestimmte Theoreme, Fragestellungen, Theorien und Konzeptionen der Fachdidaktik die Interpretationsfolie. Auf der zweiten Stufe wird eine Verhältnisbestimmung von „Material“ und fachdidaktischen Theoremen vollzogen.

Die dritte Funktion, *Anwendung* oder auch Applikation genannt, erfährt im Kontext von Lehreraus- und -fortbildung eine spezifische Ausprägung.<sup>5</sup> Anwendung bedeutet, Unterricht unter Kriterien zu beurteilen und zu be-

<sup>5</sup> In der theologischen Hermeneutik bedeutet Anwendung die Predigt oder Verkündigung, in der juristischen das Urteil.

werten. Um eine Lehrer- oder Schüler-Schelte zu vermeiden, erfolgt dies erst auf der dritten Stufe. Es geht um einem impliziten oder expliziten Maßstab, mit dem „guter“ Sachunterricht gekennzeichnet werden kann. Kritik und Defizite werden nur vor diesem Maßstab sichtbar. Dieser Maßstab darf nicht – das betone ich bewusst – mit einer Vorstellung von „perfektem Unterricht“ verwechselt werden. Diese Vorstellung würde jede fachdidaktische Unterrichtsanalyse verhindern.

Videoaufzeichnungen und Transkripte, also wörtliche Protokolle von Unterricht, *verfremden* Unterricht auf spezifische Weise. Beide widersprechen fundamental unseren eingeübten Seh- und Wahrnehmungsgewohnheiten. Unsere von Videoclips und Werbespots (mit)geprägte Wahrnehmung vermisst bei einer Dokumentation von Unterricht durch *Videos* alles, was sozusagen unsere Erwartungen bedient: Gute Akustik, Dramaturgie, Spannung, narrative Elemente, Tempo, Geschlossenheit. Bei *Transkripten* verschärft sich die Verfremdung weiter: wird das flüchtige Medium einer lockeren, diffusen und unvollständigen Schüler-Sprache als Protokoll „fixiert“, öffentlich gemacht, dann benötigt man professionelles Interesse, um sich auf das hermeneutische Geschäft einzulassen.

Eine zentrale Botschaft qualitativer Unterrichtsforschung besteht in der Aufforderung, sich mit dem Phänomen der *Fremdheit* auseinander zu setzen. Dabei ist der Begriff umfassend zu verstehen. Für Studierende nach 9 Jahren Gymnasium sowie für Hochschuldozenten kann der Unterricht in einer städtischen Hauptschule im sozialen Brennpunkt ebenso „fremd“ sein wie eine Unterrichtsdokumentation aus der Sekundarstufe I für Grundschullehrerinnen und -lehrer. Das Bekannte ist – um Hegel (in der Vorrede zur „Phänomenologie des Geistes“) zu zitieren – noch nicht das Erkannte. Selbst eine Grundschulklasse in Berlin-Kreuzberg oder Neukölln unterscheidet sich so fundamental von der in Gundelfinden, dass sich mit jeder neuen Lerngruppe in jeder neuen Schule immer das Problem der Fremdheit stellt. Fremdheit liefert einen entscheidenden Zugang im hier vorgestellten Ansatz der politikdidaktischen Hermeneutik. Allerdings nicht im Sinne einer einfachen Aufhebung der Fremdheit durch eine Bedingungsanalyse der Lerngruppe, die lediglich sozialstrukturelle Merkmale zusammenträgt. Hierbei besteht die Gefahr vorschneller Etikettierungen, die das genaue Beobachten scheinbar erübrigt.

Die politikdidaktische Hermeneutik sieht in der Fremdheit ein „notwendiges“, konstitutives Merkmal. Erst das Einlassen auf Unterrichtsdokumente ermöglicht Fremdverstehen, ermöglicht die Rekonstruktion von Mikrostrukturen von Unterricht. Man könnte auch von „Superzeitlupe“ sprechen. Im systematischen Durchgang der Erforschung von Sachunterricht durch die

drei Dimensionen der Fachdidaktik sowie die drei Stufen der hermeneutischen Rekonstruktion kann ein Baustein zur Professionalisierung gestaltet werden, der die drei Charakterisierungen von Integration, Komplexität und Vernetztheit aufnimmt.<sup>6</sup>

Dem hier vorgestellten Modell einer fachdidaktischen Unterrichtsanalyse scheint eine einfache Grundstruktur zugrunde zu liegen. Die drei Stufen der hermeneutischen Rekonstruktion sowie drei Dimensionen der Fachdidaktik ergeben zusammen lediglich 9 Felder. Nimmt man allerdings die möglichen Verknüpfungen hinzu, so deuten sich zumindest Umrisse von Integration, Komplexität und Vernetztheit von Unterricht und damit auch von Unterrichtsforschung an.

Wenn Max Weber Politik als das Bohren dicker Bretter bezeichnet hat, dann kann qualitative Unterrichtsforschung – man denke nur an die Anfertigung von Transkripten – als mühsames Geschäft bezeichnet werden, das nicht unmittelbar zu umsetzbaren Ergebnissen führt; eher erzeugt es neue Fragen, Verunsicherungen, Denken in Alternativen. Dazu der Bielefelder Wirtschafts- und Politik-Didaktiker Peter Weinbrenner: „Auf jeden Fall sind Unterrichtstranskriptionen ... eine unverzichtbare Voraussetzung dafür, dass (bestimmte didaktische und methodische – H.W.K.) Fragen überhaupt gestellt und durch empirische Fachunterrichtsforschung einer weiteren Klärung zugeführt werden können“ (2000, 158).

Die diskursive Auseinandersetzung führt zu kontroversen Lesarten, zu vorläufigen Interpretationshypothesen, zu unterschiedlichen Bewertungen. Hermeneutische Interpretation ist prinzipiell unabgeschossen. Die in der qualitativen Methodologie vielfach vertretene Auffassung, dass völlig ohne Kategorien an das Material herangegangen werde, halte ich für naiv. Ohne Kontextbezug, also ohne Einbettung in Unterricht und Schule, bleibt das Material entweder stumm oder sinnlos. Ohne eigene Kategorien, ohne Vorverständnis ist dieser Ausschnitt der Wirklichkeit nicht zu verstehen. Allerdings müssen Kategorien und Material quasi in einen Dialog treten und sich gegenseitig abarbeiten.

<sup>6</sup> Heinz Klippert spricht in einem Interview mit der Badischen Zeitung (vom 3.1.2001) von „Knotenpunktwissen“. Er meint damit „vernetztes Wissen, Problemlösungswissen, nicht bloß Details“. Denn wenn das Wissen im Gedächtnis der Schülerinnen und Schüler verknotet ist, dann werden sie ausgehend von diesen Knoten neues Wissen erarbeiten können. Diese Aussage kann m.E. auf didaktisches Denken bei Studierenden übertragen werden.

### Politikdidaktische Hermeneutik

Stufen der Hermeneutik	Dimensionen der Fachdidaktik		
	<i>Fach- wissenschaft</i>	<i>Fach- didaktik</i>	<i>Fach- methodik</i>
<i>Verstehen</i>			
<i>Auslegen</i>			
<i>Anwenden</i> ↓			

## 6. Professionalität?!

Michael Bommes problematisiert in der Studie „Sozialwissenschaften und Lehramt“ die Frage der *Professionalität*. Die Annahme, wissenschaftliches Wissen ließe sich speichern und im handlungspraktischen Kontext der Schulklasse situativ verausgaben, werde als das Herzstück einer *gelingenden Professionalisierung* des Lehrerhandelns angesehen. Dabei werde nicht berücksichtigt, dass wissenschaftliches Wissen *nicht* ein besseres Handeln-Können impliziere. Wissenschaftliches Wissen als „Erklärungswissen“, welches auf Generalisierung ausgerichtet ist, sei als solches *prinzipiell unanwendbar* und könne mit Handlungswissen nicht in eins gesetzt werden (vgl. 1996, 219f.).

Wie kommt man aus diesem *Dilemma* heraus? Zumindest einen Ansatzpunkt liefert das Konzept der politikdidaktischen Hermeneutik. Die Anwendung dieses Konzepts setzt nicht nur die Aneignung von Wissen voraus, sondern zielt auch auf Handeln. Wenn es als *typisch* für die Profession der Lehrerin bzw. des Lehrers angesehen werden kann, die Kompetenz der universalistischen Regelanwendung (also der Wissenschaftsorientierung) mit dem situativen Verstehen des individuellen Einzelfalles (also der Kasuistik) zu

verknüpfen, dann bietet der Ansatz<sup>7</sup> die Chance, drei Kompetenzbereiche zu entwickeln, die als Grundlage der Identität von Lehrerinnen und Lehrern angesehen werden können.

Sie werden als

- Wahrnehmungskompetenz
- Planungskompetenz und
- Handlungskompetenz

bezeichnet.

Auch Ralf Bohnsacks bekannter Ansatz der „Rekonstruktiven Sozialforschung“ lässt sich hier einordnen: die Unterscheidung von narrativen und nicht-narrativen, argumentativen Textpassagen, die Identifizierung von Fokussierungsmetaphern, die Suche nach Gegenhorizonten prägen diesen Ansatz, der über komparative Analysen, Vergleichsgruppenuntersuchungen und Typenbildungen Theorie generiert.<sup>8</sup>

Die politikdidaktische Hermeneutik versucht, diesen Prozesse zu systematisieren, indem handlungsentlastend (und die Nachbesprechung zählt mit zu den Handlungen im Praktikum) und distanzierend allmählich der Sinn einer Unterrichtssituation rekonstruiert wird. Dabei wird nicht eine, sondern es werden vielfältige Lesarten generiert, nach ursächlichen Erklärungen gesucht und ein tiefer gehendes Verständnis entwickelt. Indem diese Differenzen anerkannt werden, schützen sich Praxis und Forschung vor wechselseitigen Missverständnissen und vorschnellen Einebnungen, die als äußerliche Kritik oder falsche Erwartungen dann doch wieder auf den Plan treten (vgl. Weißeno 2000, 146).

<sup>7</sup> Vergleicht man dieses Konzept mit aktuellen *soziologischen Ansätzen*, wie sie beispielsweise in dem Sammelband von Hitzler und Honer zur „Sozialwissenschaftlichen Hermeneutik“ vorgelegt wurden, so hat sich zwar die Sprache verändert, die Sache selbst aber kaum. Immer ist von der Textförmigkeit des Materials die Rede, von der Rekonstruktion von Sinn, von Stufen der Interpretation, aber auch von der Forschungspraxis, von Darstellungsproblemen, von methodischen Schwierigkeiten.

<sup>8</sup> Die empirische Fachunterrichtsforschung unterscheidet sich von Nachbesprechungen in Praktika ebenso wie von Lehrprobenbesprechungen in der Zweiten Ausbildungsphase. Die Fachleiterperspektive enthält enge Kriterien, die die Benotung im Blick haben. Das Mischungsverhältnis von Beratung und Bewertung kippt häufig zuungunsten der Beratungsfunktion. Die Nachbesprechung im Praktikum stellt nach meinen Erfahrungen eine lernwirksame Möglichkeit dar, didaktisch und methodisch relevante Aspekte des gemeinsam beobachteten Unterrichts zu spiegeln.

## 7. Konsequenzen für die Lehrerbildung

An dieser Stelle möchte ich kein bildungspolitisches Reformprogramm für die Lehrerbildung entwerfen. Es bliebe nur ein programmatischer Anspruch, dessen Durchsetzungschancen ungeklärt wären. Vielmehr geht es mir darum, konkrete Vorstellungen zu benennen, die als Bausteine in bestehende Strukturen der Lehrerbildung einfließen könnten.

1. Für das Fach Sachunterricht müsste ein *Archiv* mit Unterrichtsdokumentationen angelegt werden, das alltäglichen Unterricht mit verschiedenen Themen und in unterschiedlichen Klassen festhält.
2. Auf einer zweiten Schicht sind *Transkripte* zu erstellen, die die inhaltlich-kommunikative Dimension fixieren.
3. Auf dieser Materialgrundlage – die eigene teilnehmende Beobachtung kommt hinzu – können dann fachdidaktische *Fallanalysen* erstellt werden, um fachwissenschaftliche, fachdidaktische und fachmethodische Aspekte zu identifizieren und zu vernetzen.
4. *Mikrostrukturen* von Sachunterricht können in Vergleichsstudien rekonstruiert werden, um spezifische didaktische und/oder methodische Probleme herauszufiltern.
5. In informellen Arbeitsgruppen, aber auch in regulären Lehrveranstaltungen können qualitative Unterrichtsanalysen erstellt und so mögliche Qualifikationsarbeiten angeregt werden.
6. Fortschritte in der Theoriebildung, in der Fachdidaktik Sachunterricht, sind von der *Re-Interpretation* identischen Materials zu erwarten. Nicht immer neues Material ist gefragt, sondern die Konzentration auf die Mikrostrukturen und didaktischen Konzepte eines Kernfaches der Grundschule, dessen Vielgestaltigkeit eher als Herausforderung begriffen werden kann denn als Defizit. Beispielsweise lassen sich vorliegende Dokumentationen auf die Kategorie „Geschlecht“ analysieren, oder es können über die Schüler-Namen kulturelle Differenzen nachgezeichnet werden.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Verweise auf interpretative Ansätze in der Mathematikdidaktik, insbesondere der Bielefelder Studien, sowie der Geschichtsdidaktik kann ich nur andeuten. Auch in der Geschichtsdidaktik wird „historische Empathie“ als Vorstufe vor historischen Urteilen gefordert. Ein Urteil lediglich aus der heutigen Perspektive reiche nicht aus – so beispielsweise Andreas Körber in der Zeitschrift „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“ (Heft 7/8/2000, 432). Hier besteht ein Überschneidungsfeld, was Fragestellung, Zugang und Zielsetzung angeht, ohne dass allerdings ein Fokus auf grundschuldidaktische Bedingungen erkennbar wäre.



7. Der skizzierte Zugang zum sozialwissenschaftlichen Sachunterricht zielt darauf ab, Bausteine didaktischen Denkens und Handelns zu ermitteln, die multimedial – etwa als bearbeitetes Videoband oder CD – in *Lehrveranstaltungen* einfließen können. In der Variation von typischen Unterrichtssituationen kann didaktisches Denken eingeübt und mit eigenen Vorstellungen und Erfahrungen konfrontiert werden.

## 8. Perspektiven

Ist es Zufall, dass in den verschiedenen hier zusammen gedachten Feldern jeweils ein (dialektischer) Dreischritt das *Grundmodell* abzugeben scheint?

Die drei Stufen der Hermeneutik: Verstehen, Auslegen, Anwenden

Die drei Dimensionen der Fachdidaktik: Fachwissenschaft(en), Fachdidaktik, Fachmethodik

Die drei Dimensionen des Politischen: Form (polity), Inhalt (policy), Prozess (politics)

Die drei Kompetenzbereiche in der Lehrerbildung: Wahrnehmen, Planen, Handeln.

Wenn es kein Zufall ist und Bildungsprozesse immer dialektisch aufgebaut sind – Hegel spricht „vom anderen zu sich selbst kommen“ – dann hat der *Sachunterricht* die Aufgabe, den natur- und sozialwissenschaftlichen Zugang der Kinder zur Welt zu öffnen, indem vielfältige Phänomene vorgestellt, in ihren spezifischen Kontext eingeordnet und auf Lebensbezüge hin geprüft werden.

Klaus Bergmann formuliert einen weiteren Ansatzpunkt. „Lehrerinnen und Lehrer in der Grundschule müssen in der Lage sein, Unterrichtssituationen als Lerngelegenheiten für historisches, politisches oder geographisches Lernen ad hoc identifizieren zu können, also zu erkennen, wann sich eine günstige Gelegenheit etwa für historisches Lernen einstellt und wie sie zwanglos genutzt werden kann, um Geschichtsbewusstsein zu fördern“ (1996, 341). Damit sei die Notwendigkeit fachlicher Kompetenz im ungefächerten Unterricht verbunden.

Hier wird ein hoher Anspruch an die Professionalität der Lehrenden formuliert. Er bringt uns zum Ausgangspunkt der Überlegungen zurück. Als These formuliert:

- Um solche Gesprächsanlässe ad hoc identifizieren zu können, man könnte auch sagen: um die latenten und impliziten, die deutlichen und versteckten Fragen, Fehldeutungen und Unklarheiten, die Deutungs-

- angebote der Schülerinnen und Schüler überhaupt zu erkennen und zu verstehen, benötigt der Lehrende eine „hermeneutische Kompetenz“.
- Um diese Prozesse zu erforschen, sozusagen in einem gegenstandsadäquaten Verfahren, benötigt der Fachdidaktiker qualitative Methoden, eine hermeneutische Methodologie, um nicht Unterricht lediglich äußerlich zu beobachten und zu bewerten, sondern seinen Sinn von innen aufzuschließen.

Aus dem skizzierten Ansatz resultieren unmittelbar *weitreichende Anschlussfragen*. Eine davon betrifft die Legitimation und den Stellenwert des Faches Sachunterricht. Hegel spricht in seinen Nürnberger Schulreden davon, dass die Schule die Kinder vom Element der Familie ins Element der Sache führe. Heute kann man die „Sache“ nicht bloß setzen, vielmehr stellt sich die Frage, was heute z.B. „Erfahrung von Kindern“ genannt werden kann, wie „Welt“ in ihren unterschiedlichen Bezügen von Kindern wahrgenommen wird, wie sich gesellschaftliches und politisches Denken von Kindern entwickelt. Damit relativiert sich zwar die traditionelle *Rechtfertigung* des sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts, die sich aus der unbewussten politischen Sozialisation – als Anpassung – und dem frühen politischen Lernen – als Personifizierung des Politischen – speiste. Wenn aber gesellschaftliches Zusammenleben zunehmend komplizierter und politische Problemlösungen zunehmend schwieriger werden, dann kann mit sozialen und politischen Bildungsprozessen – verstanden als Angebote, die Welt besser zu durchschauen – nicht früh genug begonnen werden. Die heutige Lebenswelt von Kindern bietet Lernchancen für soziale und politische Bildungsprozesse, die es zu nutzen gilt. Die Grundschule scheint mit ihrem *Kernfach Sachunterricht* der richtige Ort hierfür zu sein. Die dazu notwendige anwendungsorientierte Grundlagenforschung steckt erst in den Anfängen. Im Interesse der Schülerinnen und Schüler, der Gegenstände des Sachunterrichts, aber auch der Professionalität der Studierenden bietet die Situation der Didaktik des Sachunterrichts Ansatzpunkte, die es aufzugreifen gilt. Dazu der Hamburger Sachunterrichtsdidaktiker Helmut Schreier: „Eine verworrene Vielfalt von Materialien und Vorschlägen, von Ansätzen und Konzepten prägt gegenwärtig das Bild des Lernbereichs wie das seiner Didaktik. Darin liegt ein Reichtum, den es zu erschließen gilt“ (1994, 9). Das hier in Umrissen vorgestellte Konzept der „politikdidaktischen Hermeneutik“ bietet eine Möglichkeit, diesen Reichtum sozusagen „at work“, im Prozess, zu rekonstruieren.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Ein weiteres Begründungsargument für empirische Unterrichtsforschung findet sich in der Konzeption von Beck und Soll (vgl. Sach- und Machbuch, Lehrerbuch 1985). Sie ge-

## Literatur

- Alemann, Ulrich von: Politikbegriffe. In: Wolfgang Mickel (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung, Schwalbach/Ts., 1999, S.79-82
- Beck, Gertrud/Gerold Scholz 1995a: Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch, Frankfurt/M.
- Beck, Gertrud/Gerold Scholz 1995b: Soziales Lernen. Kinder in der Grundschule, Reinbek bei Hamburg
- Beck, Gertrud/Gerold Scholz 1996: Politische Bildung in der Grundschule, in: Frank Nonnenmacher (Hrsg.): Das Ganze sehen. Schule als Ort politischen und sozialen Lernens, Schwalbach/Ts.
- Behrmann, Gisela 1996: Demokratisches Lernen in der Grundschule, in: Siegfried George/Ingrid Prote (Hrsg.) Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule, Schwalbach/Ts., 121-150
- Bergmann, Klaus/Rita Rohrbach (Hrsg.) 2001: Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht, Schwalbach
- Bildungsplan für die Grundschule 1994, hrsg. vom Ministerium für Kultus und Unterricht, Stuttgart
- Bohnsack: Ralf 1993: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung, 2. Aufl. Opladen
- Bommes, Michael/Bernd Dewe/Frank-Olaf Radke 1996: Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung, Opladen
- Cech, Dieter u.a. (Hrsg.) 2001: Die Aktualität der Pädagogik Martin Wagenscheins für den Sachunterricht, Bad Heilbrunn
- Demokratische Erziehung in Unterricht und Schulleben, Projekt des Staatlichen Schulamtes Reutlingen, (o.O.) 2001
- Einsiedler, Wolfgang 2001: Begabung, Lernen und Unterrichtsforschung, in: Walter Köhnlein/Helmut Schreier (Hrsg.): Innovation Sachunterricht – Befragung der Anfänge nach zukunftsfähigen Beständen, Bad Heilbrunn, 257-273
- Einsiedler, Wolfgang 2002: Empirische Forschung zum Sachunterricht – ein Überblick, in: Kay Spreckelsen u.a. (Hrsg.): Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht, Bad Heilbrunn, 17-38
- Elschenbroich, Donata 2001: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können, München
- Frohne, Irene (Hrsg.) 1999: Sinn- und Wertorientierung in der Grundschule, Bad Heilbrunn
- Gadamer, Hans-Georg 1986: Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, 5. Aufl., Tübingen

hen u.a. von der These aus, dass die Inhalte des Sachunterrichts integrativ von den *Fragen* und den Lernmöglichkeiten *der Kinder* aus strukturiert werden müssen. Daraus folgt: Für die Unterrichtsplanung und auch für die Produktion von Materialien ergibt sich hier die Schwierigkeit, dass bei einem solchen Verständnis von integrativem Sachunterricht Fragestellungen und Problemabgrenzungen *nur empirisch*, d.h. über Befragung von Kindern und über Erprobung im Unterricht ermittelt werden können.

- Garz, Detlef 1997: Qualitative Forschungsmethoden für die Sachunterrichtsdidaktik, in: Brunhilde Marquardt-Mau u.a. (Hrsg.): *Forschung zum Sachunterricht*, Bad Heilbrunn, 43-60
- GDSU-Papier: Perspektivrahmen Sachunterricht, in: GDSU-Info Februar 2001, Heft 18, 4-15
- George, Siegfried/Ingrid Prote (Hrsg.) 1996: *Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule*, Schwalbach/Ts.
- George, Siegfried/Ingrid Prote 1996: Zur Einführung: Das erweiterte Verständnis der politischen Bildung in der Grundschule und die besondere Bedeutung des integrierten Sachunterrichts, in: Siegfried George/Ingrid Prote (Hrsg.) *Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule*, Schwalbach/Ts., 3-16
- George, Siegfried/Nicole Henrich 2003: Integrierter Sachunterricht als Konzept und in der Praxis, in: Hans-Werner Kuhn (Hrsg.): *Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht* (in diesen Band)
- Götz, Margarete 1994: Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule, in: Ludwig Duncker/Walter Popp (Hrsg.): *Kind und Sache*, Weinheim und München, 117-129
- Hans-Werner Kuhn und Peter Massing (Hrsg.): *Methoden und Arbeitstechniken*, Bd. 3 des *Lexikons der politischen Bildung*, hrsg. v. Georg Weißenö, Schwalbach/Ts. 2000.
- Hartlinger, Andreas 2002: Selbstbestimmungsempfinden in offenen Lernsituationen. Eine Pilotstudie zum Sachunterricht, in: Kay Spreckelsen u.a. (Hrsg.): *Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht*, Bad Heilbrunn, 174-184
- Heinzel, Friederike (Hrsg.) 2000: *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*, Weinheim und München
- Henkenborg, Peter 1996: Politisch-soziales Lernen und moralische Erziehung, in: Siegfried George/Ingrid Prote (Hrsg.) *Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule*, Schwalbach/Ts., 51-75
- Herdegen, Peter 1999: *Soziales und politisches Lernen in der Grundschule. Grundlagen – Ziele – Handlungsfelder. Ein Lern- und Arbeitsbuch*, Donauwörth
- Himmelfmann, Gerhard 2001: *Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch*, Schwalbach 2001
- Jortzik-Paschek, Antje 2000: Reflexionen zur Stunde. Ausführung und Erläuterungen zum unterrichtlichen Handeln, in: Richter, Dagmar (Hrsg.): *Methoden der Unterrichtsinterpretation. Qualitative Analysen einer Sachunterrichtsstunde im Vergleich*, München, 55-62
- Kahlert, Joachim 2002: *Der Sachunterricht und seine Didaktik*, Bad Heilbrunn
- Kaiser, Astrid (Hrsg.) 1997: *Lexikon Sachunterricht*, Baltmannsweiler
- Kaiser, Astrid 1996: Soziales Lernen bei geschlechtstypischer Kultur?, in: Siegfried George/Ingrid Prote (Hrsg.) *Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule*, Schwalbach/Ts., 153-173
- Kiper, Hanna 1997: *Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat*, Baltmannsweiler
- Kiper, Hanna 1998: Zur Partizipation von Schülerinnen und Schülern – am Beispiel einer Diskussion der Zensurengebung im Klassenrat, in: Peter Henkenborg/Hans-Werner Kuhn (Hrsg.): *Der alltägliche Politikunterricht. Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule*, Opladen, 33-56

- Kiper, Hanna/Annegret Paul 1995: Kinder in der Konsum- und Arbeitswelt. Bausteine zum wirtschaftlichen Lernen, Weinheim und Basel
- Köhnlein, Walter (Hrsg.) 1998: Der Vorrang des Verstehens. Beiträge zur Pädagogik Martin Wagenscheins, Bad Heilbrunn
- Köhnlein, Walter (Hrsg.) 1999: Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht, Bad Heilbrunn
- Körber, Andreas 2000: „Hätte ich mitgemacht?“ Nachdenken über historisches Verstehen und (Ver-)Urteilen im Unterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, H. 7/8/2000, 430-448
- Krappmann, Lothar 1973: Soziologische Dimensionen der Identität, 3. Aufl., Stuttgart
- Kretschmer, Horst/Joachim Stary 1998: Schulpraktikum. Eine Orientierungshilfe zum Lernen und Lehren, Frankfurt/M.
- Kroll, Karin 2001: Die unsichtbare Schülerin. Eine qualitative Studie zur Wahrnehmung und Deutung der Kommunikations- und Interaktionsstrukturen von Mädchen und jungen Frauen im Politikunterricht, (Diss. FU Berlin 2000), Schwalbach
- Kuckartz, Udo 1999: Computergestützte Analyse qualitativer Daten : eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken, Opladen
- Kuhn, Hans-Werner 1995: Unpolitischer oder politischer Unterricht? Rekonstruktion einer Talkshow im Politikunterricht, in: Peter Massing/Georg Weißenö (Hg.), Politik als Kern des Politikunterricht, Opladen, 161-203
- Kuhn, Hans-Werner 1997: Urteilsbildung im Politikunterricht. Fachdidaktische Analyse, in: Peter Massing/Georg Weißenö (Hrsg.): Politische Urteilsbildung. Aufgabe und Wege für den Politikunterricht, Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe Band 344, Bonn, 202-220
- Kuhn, Hans-Werner 1998: Grundfragen qualitativer Unterrichtsforschung in der politischen Bildung. Theoretische und methodische Aspekte (zusammen mit Peter Henkenborg), in: diess. (Hrsg.): Der alltägliche Politikunterricht. Beiträge qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule, Opladen, 9-32
- Kuhn, Hans-Werner 1999: Methodische Vorschläge für eine fachdidaktische Unterrichtsanalyse, in: Kuhn, Hans-Werner/Peter Massing (Hrsg.): Politikunterricht. Kategorial + handlungsorientiert. Ein Videobuch, Schwalbach/Ts., 182-215
- Kuhn, Hans-Werner 2000: „Meine Mutter hat früher auch immer gerne gehäkelt oder gestrickt“. Politikdidaktische Interpretation einer Grundschulstunde, in: Dagmar Richter (Hrsg.): Methoden der Unterrichtsinterpretation. Qualitative Analysen einer sozialwissenschaftlichen Sachunterrichtsstunde im Vergleich, Weinheim und München, 87-106
- Kuhn, Hans-Werner 2001: Politikdidaktische Hermeneutik. Umriss eines Konzeptes zur Erforschung des Sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts (Antrittsvorlesung am 1.2.2001) (unveröffentlichtes Manuskript)
- Kuhn, Hans-Werner 2001: Politische Bildung im Transformationsprozess. Methodologische Vorüberlegungen zu einem politikdidaktischen Forschungsprojekt, in: Horst Bayrhuber u.a. (Hrsg.): Lehr-/Lernforschung in den Fachdidaktiken, Innsbruck, 305-318
- Kuhn, Hans-Werner 2002: Demokratie leben. Soziales Lernen im Politikunterricht, in: Gotthard Breit/Siegfried Schiele (Hrsg.): Demokratie Lernen, Schwalbach/Ts., 53-71

- Kuhn, Hans-Werner 2003: Urteilsbildung im Politikunterricht. Ein multimediales Projekt. Buch – Video – CD-ROM (Buch mit Beiträgen von Mark Arenhövel, Bernd Knittel, Karin Kroll, Kurt Lach, Peter Massing und Kerstin Pohl) Schwalbach/Ts.
- Kuhn, Hans-Werner/Peter Massing (Hrsg.) 1999: Politikunterricht. Kategorial + handlungsorientiert. Ein Videobuch, Schwalbach/Ts.
- Marquardt-Mau, Brunhilde/Walter Köhnlein/Roland Lauterbach (Hrsg.) 1997: Forschung zum Sachunterricht, Bad Heilbrunn
- Martschinke, Sabine 2001: Aufbau mentaler Modelle durch bildliche Darstellungen, Münster
- Massing, Peter 2003: Kategoriale politische Urteilsbildung, in: Hans-Werner Kuhn: Urteilsbildung im Politikunterricht. Ein multimediales Projekt, Schwalbach/Ts., 91-108
- Mayring, Philipp 2002: Qualitative Analyseansätze in der Lehr-Lern-Forschung, in: Kay Spreckelsen u.a. (Hrsg.): Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht, Bad Heilbrunn, 59-70
- Meyer, Hilbert 1987: Unterrichtsmethoden, 2. Praxisband, Frankfurt/M.
- Moll, Andrea 2001: Was Kinder denken. Zum Gesellschaftsverständnis von Schulkindern, Schwalbach (unter dem Titel: Gesellschaftliche Schlüsselprobleme im Bewusstsein von Kindern, Diss. Universität Gießen 2000)
- Oswald, Hans 1998: Lernen im Umgang mit anderen Kindern – Erfahrungen aus dem Forschungsprojekt „Alltag der Schulkinder“, in: Joachim Kahlert (Hrsg.): Wissenserwerb in der Grundschule. Perspektiven erfahren, vergleichen, gestalten, Bad Heilbrunn, 91-110
- Petillon, Hanns/Hermann Laux 2002: Soziale Beziehungen zwischen Grundschulern – empirische Befunde zu einem wichtigen Thema des Sachunterrichts, in: Kay Spreckelsen u.a. (Hrsg.): Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht, Bad Heilbrunn, 185-204
- Politisches Lernen in der Grundschule? Themenheft: Grundschule, H.4/2000
- Prote, Ingrid 1993: Das Lernen in die eigenen Hände nehmen – Förderung des selbstbestimmten Lernens im Sachunterricht der Grundschule, in: Peter Henkenborg/ Wolfgang Sander (Hrsg.): Wider die Langeweile. Neue Lernformen im Politikunterricht, Schwalbach/Ts., 84-101
- Prote, Ingrid 1996: Soziales Lernen in der Grundschule – wichtiger denn je, in: Siegfried George/Ingrid Prote (Hrsg.) Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule, Schwalbach/Ts., 76-98
- Prote, Ingrid 2000: Für eine veränderte Grundschule. Identitätsförderung – soziales Lernen – politisches Lernen, Schwalbach/Ts.
- Rauschenberger, Hans 1994: Über das Verfremden beim Lernen und das Verfremden beim Lehren, in: Ludwig Duncker/Walter Popp (Hrsg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts, Weinheim u. München, 81-91
- Reeken, Dietmar von 2001: Politisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Hinweise, Baltmannsweiler
- Richter, Dagmar (Hrsg.) 2000: Methoden der Unterrichtsinterpretation. Qualitative Analysen einer Sachunterrichtsstunde im Vergleich, München
- Richter, Dagmar 1996: Didaktikkonzepte von der Heimatkunde zum Sachunterricht – und die stets ungenügend berücksichtigte politische Bildung, in: Siegfried George/Ingrid

- Prote (Hrsg.) Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule, Schwalbach/Ts., 261-284
- Richter, Dagmar 1998a: Politikwahrnehmung bei Studierenden. in: Sibylle Reinhardt/Dagmar Richter/Klaus-Jürgen Scherer: Politik und Biographie, Schwalbach/Ts., 29-77
- Richter, Dagmar 1998b: Skizze eines Forschungsansatzes zum politischen Lernen im Sachunterricht der Grundschule, in: Peter Henkenborg/Hans-Werner Kuhn (Hrsg.): Der alltägliche Politikunterricht. Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule, Opladen, 57-69
- Richter, Dagmar 1999: Interessenkonflikte und Machtverhältnisse: Rekonstruktionen kategorialer Konzepte bei Grundschülerinnen und Grundschülern, in: Irene Frohne (Hrsg.): Sinn- und Wertorientierung in der Grundschule, Bad Heilbrunn, 117-140
- Richter, Dagmar 2002: Sachunterricht. Ziele und Inhalte. Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik, Baltmannsweiler
- Rohe, Karl 1994: Politik. Begriffe und Wirklichkeiten, 2. Aufl., Stuttgart
- Schreier, Helmut 1994: Der Gegenstand des Sachunterrichts, Bad Heilbrunn
- Schreier, Helmut 2002: John Deweys Vision von Demokratie und Erziehung, in: Grundschule, H. 1/2002, 22-24
- Schröder-Köpf, Doris/Ingke Brodersen 2001: Der Kanzler wohnt im Swimmingpool oder: Wie Politik gemacht wird, Frankfurt/M.
- Schwark, Wolfgang 1977: Praxisnahe Unterrichtsanalyse, Ravensburg
- Spreckelsen, Kay 1998: Bericht über das Forschungsvorhaben „Wie Kinder physikalische Phänomenen begegnen“, in: Joachim Kahlert (Hrsg.): Wissenserwerb in der Grundschule. Perspektiven erfahren, vergleichen, gestalten, Bad Heilbrunn, 201ff.
- Spreckelsen, Kay u.a. (Hrsg.) 2002: Ansätze und Methoden empirischer Forschung im Sachunterricht, Bad Heilbrunn
- Strauss, Anselm/Juliet Corbin 1996: Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Weinheim
- Thiel, Siegfried 2001: Sachunterricht genetisch, in: Walter Köhnlein/Helmut Schreier (Hrsg.): Innovation Sachunterricht – Befragung der Anfänge nach zukunftsfähigen Beständen, Bad Heilbrunn, 181-199
- Wacker, Ali (Hrsg.) 1976: Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern, Frankfurt/M.

---

Carla Schelle

## Wie lassen sich politische Lernprozesse in der Grundschule beobachten?

### **Vorschläge zur Dokumentation und Auswertung von Lernsituationen im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht**

#### **Vorbemerkung**

Genau genommen lassen sich Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern so wenig wie der Lernvorgang an sich beobachten (vgl. Seel 2000, 143). Man kann schlicht und ergreifend nicht sehen, was in den Köpfen anderer vorgeht. Damit wäre auch die Frage im Titel des Beitrags als systematisch falsch zurückzuweisen. Was sich aber beobachten lässt, ist das Verhalten von Schulkindern, sind Handlungsabläufe und damit einhergehende Prozesse der Strukturierung bzw. Umstrukturierung und der Entscheidung im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht. Nun kann man aber das komplexe Handlungsgeschehen sozusagen nicht auf einen Schlag analysieren, vielmehr braucht man eine systematische fachbezogene Fragestellung, einen theoretischen Hintergrund und vor allem auch eine Auswertungsmethode.

Es sollen hier nun Wege und Möglichkeiten aufgezeigt werden, mit denen man Lernprozessen – wenn sie schon nicht unmittelbar sichtbar und augenfällig werden – auf die Spur kommen kann. Dargelegt wird ein methodisches Instrumentarium zur Beobachtung und Dokumentation von Lernsituationen (vgl. Schelle 1998) und ergänzend wird ein mögliches Auswertungsverfahren vorgeschlagen.

Zunächst mal ist zu sagen, dass – will man Unterricht bzw. Lernsituationen langfristig beobachten und untersuchen – forschungsmethodisch grob drei Phasen unterschieden werden können: die Phase erster Kontakte und Beobachtungen (1), die Dokumentationsphase (2) und die Auswertungsphase (3). Diese Phasen müssen aber nicht zwingend chronologisch in geordneter Abfolge durchgehalten werden. Nach einer Phase der Beobachtung und ersten Auswertungen von dokumentierten Unterrichtsabläufen kann es sinnvoll sein, noch einmal ins Feld einzutauchen, also wieder zu beobachten usw., um beispielsweise die Fragestellung ausdifferenzieren zu können. Ein solches Verfahren wird als explorativ bezeichnet.



Im Rahmen des hier vorgeschlagenen qualitativen empirischen Vorgehens von Unterrichtsbeobachtung und -dokumentation werden nicht etwa Fragebögen erhoben oder standardisierte Beobachtungsbögen ausgefüllt und es geht auch nicht darum, Unterricht bzw. Unterrichtshandeln zu begutachten und zu bewerten im Sinne eines normativen (Vor-)Verständnisses von: Das ist guter und das ist schlechter Unterricht. Vielmehr geht es hier um Vorschläge und Anhaltspunkte für eine Beobachtungshaltung, eine hermeneutische Beobachtungshaltung, bei der Forscherinnen und Forscher daran orientiert sind, zunächst einmal zu verstehen und nachzuvollziehen, wie und warum Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler in bestimmten Situationen bestimmte Entscheidungen treffen, wie und warum sie so handeln und nicht anders (Rekonstruktion).

Angesichts der Selbstverständlichkeit mit der in der Lehrerbildung „Unterrichtsversuche“ aufgrund von Beobachtungen begutachtet werden, muss erstaunen, wie wenig transparent und methodisch kontrolliert dabei vorgegangen wird. Obgleich Sinn und Zweck von Beobachtungen bzw. Hospitationen während der Ausbildung hier nicht das vorrangige Thema sind, so soll doch nicht vorschnell aus dem Blick verloren werden, dass es strukturelle Ähnlichkeiten zwischen diesem Aspekt der Ausbildungssituation und der Unterrichtsforschung gibt, insofern beispielsweise das Zuschauen und Hospitieren als eine Form Teilnehmender Beobachtung ausgewiesen werden kann. Man könnte die Frage aufwerfen: lassen sich mit einer bewusst distanzierten und reflektierenden Haltung Teilnehmender Beobachtung (mehr dazu s.u.) sogenannte „Vorführstunden“ methodisch kontrollierter besprechen und auswerten als bislang üblich?

Ein erster Schritt, um Lernprozessen von Schulkindern auf die Spur zu kommen, besteht also darin, am Unterricht teilzunehmen und zwar möglichst, ohne in den Ablauf einzugreifen.

## **Hospitieren als Teilnehmende Beobachtung**

Forschungsmethodisch können Beobachtungen im Unterricht als eine Form der Teilnehmenden Beobachtung ausgewiesen werden. Man kann sagen, dass der Rahmen, in dem solche Beobachtungen stattfinden, die Hospitation ist. Es liegen mittlerweile unterschiedliche Veröffentlichungen zu Schulforschungsprojekten mit sozialwissenschaftlich relevanten Fragestellungen vor (z.B. Krappman/Oswald 1995, Beck/Scholz 1995, Breidenstein/Kelle 1998, Kiper 1997), in denen Protokolle über Handlungssituationen mit „Schulkin-

dern“ teilnehmend beobachtend erstellt, dargelegt und ausgewertet sind. Dies erschien zunächst nicht selbstverständlich und erst allmählich hat sich diese forschungsmethodische Zugangsweise zum Schul- und Unterrichtsalltag entwickelt. Für den Bereich schulischer politischer Bildung wird diese Entwicklung hier aufgegriffen. Eine Diskussion über die besonderen Bedingungen Teilnehmender Beobachtung im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht kann hier aber bloß angeregt werden, zu führen wäre sie in Seminaren, Forschungswerkstätten usf. (etwa in Hinblick auf die Frage: Wie lassen sich Gespräche, Diskussionen, inhaltliche Auseinandersetzungen angemessen protokollieren?).

Es sei aber einschränkend darauf hingewiesen, dass die Methode der Teilnehmenden Beobachtung hinsichtlich der Wissenschaftlichkeit durchaus kritisch betrachtet wird, da personengebundene Beobachtungen selektiv und subjektiv an der Authentizität zweifeln ließen. Das heißt, beobachtende Personen „unterstellen dem sozialen Handeln der beobachteten Individuen aus ihrer Perspektive einen sozialen Sinn: Sie bilden Konstruktionen über die Konstruktionen der Handelnden aus“ (Merkens 1989, 14).

Die Methode ist also in diesem Sinne nicht unumstritten. Andererseits kann man ja mal überlegen, welche anderen Möglichkeiten es überhaupt gibt, Schulkinder in Lernsituationen zu beobachten. Der Vorschlag einer „dichten Beschreibung“, wie er aus der ethnographischen Forschung (vgl. Geertz 1999) vorliegt, stellt die Beobachter vor ähnliche Schwierigkeiten. Der Anspruch der „dichten Beschreibung“ ist es, die jeweiligen Akteure, ihre Handlungen und Rituale im Kontext ihrer eigenen Kultur und Ausdrucksformen zu beschreiben und zu interpretieren. „Obwohl Geertz den mikroskopischen Charakter Dichter Beschreibungen sowie einen szenischen und handlungstheoretischen Kulturbegriff propagiert, sucht er Kultur nicht in kommunikativen Handlungen, sondern primär in Wörtern, Symbolen und Ritualen. Geertz bleibt so vor den Toren der Interaktion stehen“ (Wolf 2000, 94). Was also die „Inter“-Aktion (z.B. ein Wortwechsel zwischen zwei Personen) anbelangt, so geht diese in eher allgemeinen Beschreibungen auf bzw. unter.

Es sollen hier aber nun die wesentlichen Merkmale, die die Unterrichtsbeobachtung als Teilnehmende Beobachtung ausweisen, dargelegt werden. Dazu gehören:

- dass die Zielgruppe (Lernende und Lehrperson) von der Forscherin/dem Forscher im „Feld“ (Schule bzw. Unterricht) aufgesucht wird
- dass die Forscherin/der Forscher im Unterricht anwesend ist, aber nicht im engeren Sinne am Unterricht teilnimmt

- dass sich auch ohne dass Forschende in den Unterrichtsablauf eingreifen, deren Anwesenheit auswirkt (z.B. gibt es Blickwechsel)
- dass Forschende das „Erlebnis“ des Unterrichts mit den anderen Beteiligten teilen
- dass der Bekanntheitsgrad der Forschenden im Verlauf längerfristiger Hospitationen wächst, häufiger Gespräche mit den Lehrerinnen und Lehrern sowie Gespräche mit Schülerinnen und Schülern stattfinden
- dass den Forschenden allmählich ein Zugang zur Lerngruppe, ein Sich-Einleben in Handlungsabläufe und Rituale von Unterricht möglich wird
- dass trotz alldem von Seiten der Forschenden gleichzeitig vermieden wird, besondere Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen
- dass die Beobachtung nicht theorieelos stattfindet, vielmehr prinzipiell von Vorwissen geleitet ist (vgl. Merken 1989, 11) und schon deshalb selektiv ist
- dass die Ergebnisformulierung auf der Ebene der Beobachtung noch offen bleibt (ebd. 13).

Nun werden aber im Verlauf längerfristiger Beobachtungen diese allgemeinen Merkmale abhängig von der Forschungsperspektive/dem Erkenntnisinteresse spezifiziert und ausdifferenziert. Die Beobachtung durchläuft einen Prozess „zunehmender Konkretisierung und Konzentration auf für die Fragestellung wesentliche Aspekte“ (Flick 1996, 158). Die Frage aber der angemessenen Protokollierung bzw. der Dokumentation ist damit noch nicht gelöst.

Als sinnvoll erweist sich allemal Unterricht flankierend zu mehr oder weniger stegreifartigen Feldprotokollen mit Hilfe technischer Geräte aufzuzeichnen, damit Situationen, szenische Abläufe und Handlungsketten nachvollziehbar und „wieder“holbar bleibt, was im Klassenzimmer geschieht (vgl. Combe/Helsper 1994) (mehr dazu siehe unten).

Hospitationen und Unterrichtsbeobachtungen finden immer in einem bestimmten Kontext statt, niemand tut dies einfach bloß so. Vielmehr gibt es ein Interesse an einem Erkenntnisgewinn, eine Anfrage, ein Forschungsauftrag oder ähnliches. An der Stelle kann man ja einmal gedankenexperimentell eine Projektidee durchspielen, beispielsweise zur Mitsprache und Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht. Fragestellungen könnten etwa lauten: An welchen Stellen im Unterricht ergreifen Schülerinnen und Schüler von sich aus das Wort? Wel-

che sozial und politisch relevanten Themen und Inhalte schlagen sie von sich aus vor?

Geht man davon aus, dass Unterrichtsbeobachtung im Fachunterricht nicht theorieelos stattfindet, dann kann man sagen, dass der „fachdidaktische Blick“ als Ziel und Entwicklungsaufgabe bzw. -prozess der Lehrerbildung die Wahrnehmung filtert oder strukturiert. Das ist bei anderen Forschungsdisziplinen wie etwa der Schulpädagogik oder Schulpsychologie ähnlich, unter je spezifischen Beobachtungsschwerpunkten und Interessen werden Schulklassen oder auch einzelne Schulkinder beobachtet. Entscheidend ist aber Beck/Scholz zufolge dies: „Die Qualität erziehungswissenschaftlicher Forschung wird weitgehend davon bestimmt, ob sich die Forschenden der Vorannahmen, die in ihr Forschungsprojekt eingehen, bewusst sind und ob sie diese zum Gegenstand ihrer Reflexion machen oder nicht“ (Beck/Scholz 1995, 22).

Bleibt die Frage: Wie kann – was man beobachtet – so zur Geltung kommen, dass Wissenschaftlichkeit gewährleistet bleibt, dass Transparenz von der Beobachtungssituation bis hin zu den Beschreibungen und Interpretationen gegeben ist?

## **Protokollierung und Dokumentation**

Wer schon einmal versucht hat, das Geschehen bzw. den Verlauf einer Unterrichtseinheit schriftlich mitzuprotokollieren, der hat sicherlich auch die Erfahrung gemacht, dass dies häufig nur in Form stichpunktartiger bisweilen unleserlicher Notizen gelingt. Warum? Weil Beobachtung und Notation in den Bann der Handlungsdynamik geraten und man ohnehin nicht gleichzeitig beobachten und schreiben kann. Zumeist geben die Mitschriften bloß Bruchstücke oder grobe Inhaltsverläufe von Unterricht wieder, werden Szenen nur umrissen. Teilnehmende Beobachter sind „in allen Phasen mit dem Problem der begrenzten Perspektive im Beobachten konfrontiert, da nicht alle Aspekte einer Situation gleichzeitig erfasst (und notiert) werden können“ (Flick 1996, 159). Der Komplexität des Unterrichtsgeschehens kann man also genau genommen nicht wirklich gerecht werden. Die effektive Ausbeute von Mitschriften ist im Verhältnis z.B. zu der Mühe und dem Zeitaufwand relativ gering. Nicht zuletzt, weil man ständig das ungute Gefühl hat, dass man etwas Entscheidendes übersehen haben könnte oder im nächsten Moment schon vergessen hat, was gerade passiert war. Auf der Basis lückenhafter Aufzeichnungen mag man sich nicht gern über eine Unterrichtsstunde äußern.

Gleichzeitig ist es für Forschungsprojekte, die an Lernprozessen von „Schulkindern“ interessiert sind, unabdingbar, Kontakte zu knüpfen, das Lernfeld/die Lernsituation (informell) kennen zu lernen und eben längerfristig zu hospitieren. Für Forschungsprojekte benötigt man in der Regel einen organisatorischen Vorlauf, Genehmigungen (Ministerium/Behörde, Schulleitung, Eltern) müssen eingeholt werden und Absprachen mit den Beteiligten getroffen werden. Und die handschriftlichen Mitschriften sind in dieser Phase erste Dokumente (Material und Archivebene).

### ***Handschriftliche Protokolle/Feldprotokolle***

Diese Protokolle entstehen im Unterricht. Sie können inhalts-, ergebnis- oder handlungsorientiert abgefasst sein. Da aber bloß das zu Papier gebracht werden kann, was das selektive Auge der Beobachterin/des Beobachters wahrnimmt und häufig erste Bedeutungszuschreibungen (wie z.B. „Die Lehrerin blickt freundlich in die Runde“) einfließen, kann bzw. muss von einer ersten Interpretation gesprochen werden. Häufig haben solche Protokolle den Stellenwert persönlicher Notizen und sind der Öffentlichkeit nicht ohne weiteres zugänglich, obschon es lohnenswert scheint, solche „authentischen“ Dokumente (Originale mit eigentümlicher Ausdrucksgestalt) hermeneutisch zu analysieren und zu interpretieren.

### ***Nachträgliche Kommentare***

Diese Kommentierungen entstehen meist unmittelbar nach dem stattgefundenen Unterricht auf der Basis handschriftlicher Notizen (s.o.). Als Art Tagebuchaufzeichnungen finden sie sich in Forschungsberichten; sprachlich eher im Feuilletonstil abgefasst (vgl. Beck/Scholz 1995a;1995b; Berg 1976).

Man kann sagen, dass Unterrichtsbeobachter auf handschriftliche Protokolle angewiesen sind, weil man sich in der entsprechenden Situation gar nicht anders behelfen kann. Diese handschriftlichen Protokolle kommen zustande, indem die beobachtende Person notiert, was ihr auffällt (vgl. Radtke 1979) und was sie unmittelbar erinnert. Die Handlungen, die wahrgenommen werden, binden aus bestimmten (mehr und weniger bewussten) Beweggründen die Aufmerksamkeit der Beobachterin/des Beobachters. Beobachten mehrere Personen dieselbe Unterrichtsstunde, so fällt schnell auf, dass selbst bei ähn-

lichen Beobachtungsschwerpunkten bestimmten Szenen und Situationen nicht derselbe Stellenwert und spezifische Bedeutungen beigemessen werden. Warum aber werden überhaupt bestimmte Ereignisse aus dem Handlungsfluss herausgehoben? Vermutlich, weil sie in der Wahrnehmung der Beobachterin/des Beobachters:

- (a) einen Einschnitt, eine Szene, eine Phase markieren
- (b) irgendwie aus dem Rahmen fallen (eine kontrastive Erfahrung vorliegt)
- (c) an eine Erwartungen rückgebunden werden, die bereits vor der Beobachtungssituation aufgebaut wurde (Bestätigung)
- (d) eine unmittelbare Reaktion auslösen (Empörung, Freude usw.).

u.a.

Ein besonderes Problem der Teilnehmenden Beobachtung sieht Flick darin, „dass nicht alle Phänomene in Situationen beobachtbar sind“ (Flick 1996, 164).

Man kann also festhalten, dass handschriftliche Aufzeichnungen und Dokumente, die aus Beobachtungen hervorgehen etwas über die Haltung des beobachtenden Subjektes aussagen. Man kann sozusagen ein gewisses Maß an Subjektivität, das bei jeder Beobachtung mit einfließt, nicht einfach (weg)„rationalisieren“. Auch im Alltag spielen solche subjektiven Deutungen und Sinnzuschreibungen eine zentrale Rolle. Aus phänomenologischer Perspektive heißt dies: „Die alltägliche Lebenswelt ist also grundsätzlich intersubjektiv, ist Sozialwelt. Handlungen überhaupt verweisen auf Sinn, der von mir auslegbar ist und von mir ausgelegt werden muss, wenn ich mich in meiner Lebenswelt zurechtfinden muss. Sinndeutung, und ‚Verstehen‘, ist ein Grundprinzip der natürlichen Einstellung mit Bezug auf Mitmenschen“ (Schütz/Luckmann 1994, 39). Wir deuten und interpretieren also ständig, um überhaupt am sozialen Leben teilhaben zu können.

Auf die Subjektivität von Beobachtung weisen Beck/Scholz aufgrund eigener Erfahrungen hin. In ihrem Arbeits- und Methodenbuch zu einer vierjährigen Studie in der Grundschule verdeutlichen sie dies anhand zweier Protokolle zum Tag der Einschulung. Im Verlauf des Textes heißt es dazu:

„Wir nennen dies: Wahrnehmungseinstellung. Eine bestimmte Einstellung fördert bestimmte Wahrnehmungen und diese wiederum bestimmte Einstellungen. Wir können dies am eigenen Beispiel demonstrieren. Wir, Gertrud Beck und Gerold Scholz, haben zu zweit zur selben Zeit in derselben Klasse gegessen, beobachtet und mitgeschrieben. Bei manchen Protokollen könnte

eine Leserin meinen, wir würden zwei verschiedene Klassen beschreiben“ (Beck/Scholz 1995, 19).

Zur Veranschaulichung:

„29.08.1989

Die Kinder kommen – mit (oft) beiden Elternteilen und manchmal Großeltern – zur ersten Tür. Hier wird photographiert. Kinder aus der 2. Klasse kommen und geben den Erstklässlern einen selbstgemachten Maikäfer, der sich mit einer Wäscheklammer anstecken lässt. (Dies ist zugleich Begrüßung und Kennzeichnung) Die Zweitklässler sind zum einen noch übereifrig, zum anderen schüchtern. [...]“

„29.08.1989

Am 29.08.1989 bin ich um 9.30 Uhr in der Schule. Auf dem Schulhof ist die Aufnahmefeier vorbereitet: Zwischen den Klettergerüsten stehen Tische, Bänke und Kästen mit Getränken für die Eltern, Tische mit Malutensilien und ein großer Sitzkreis. Eine Kollegin übt noch mit dem zweiten Schuljahr. Die Lehrerin und die Studentin zeigen uns stolz die fertig vorbereitete Klasse: [...]“

Quelle: Beck/Scholz 1995, 19ff.

Diskutiert und gefragt werden könnte: a) Welche Wahrnehmungseinstellungen hier deutlich werden, und b) ob eine männlich- bzw. weiblich-Zuordnung (Gertrud Beck, Gerold Scholz) plausibel wäre.

### ***Technische Protokollierung***

Anschaulicher, konkret(er) nachvollziehbar werden Unterrichtsabläufe, wenn sie mit technischen Geräten aufgezeichnet werden und dann auch „wieder“-holbar sind. „Aufzeichnungen sind gewissermaßen ‚natürliche‘ Protokolle und den von intelligenten Subjekten angefertigten Beschreibungen in jedem Falle vorzuziehen, weil diese immer schon von einer – in der Regel vereinseitigenden – Interpretation geprägt sind“ (Oevermann 1996, 23). Aber auch hier muss in Betracht gezogen werden, dass solche Aufzeichnungen nicht

alle Handlungen innerhalb eines Klassenzimmers erfassen. Vorteilhaft ist vor allem, dass technische Aufzeichnungen die Anfertigung von Transkriptionen ermöglichen. Einschränkend ist allerdings zu sagen, dass diese nur die akustisch verständlichen sprachlichen Äußerungen enthalten (man spricht deshalb auch bereits an dieser Stelle von einer ersten Interpretation). Allemal bleibt bei technisch aufgezeichneten und vorgespielten Unterrichtsabläufen die Dynamik (Zeit, Geschwindigkeit) des ursprünglichen Geschehens und damit auch „Lebendigkeit“ konserviert. Man kann sich die Dramaturgie des Geschehens sowie Mimik, Gestik und Körpersprache der Akteure und Akteurinnen anschaulich vor Augen führen und sich möglicherweise auch ein Bild machen von den äußeren Bedingungen, wie etwa der Ausstattung des Raumes, in dem der Unterricht stattfindet.

Das Analyseverfahren zum Beispiel der objektiven Hermeneutik (mehr dazu siehe unten) ermöglicht anhand von Wortprotokollen – ausgehend davon, dass sich in der Sprache als Mittel der Verständigung, sozio-kulturelle Eigenheiten u.a. verdichten – die Schnelligkeit der Abläufe einzufangen und sequentiell (Wort für Wort, Satz für Satz usw.) Handlungen zu rekonstruieren und dazu Lesarten zu bilden, also zu überlegen, wie sich dokumentierte Äußerung, Handlungen u.a. deuten lassen, welcher Sinn dahinter steckt (vgl. Oevermann/Allert/Konau/Krambeck 1979). „Die Objektive Hermeneutik geht davon aus, dass sich die sinnstrukturierte Welt durch Sprache konstituiert und in Texten materialisiert. Der Gegenstand der sinnverstehenden Wissenschaften bildet sich erst durch die Sprache und tritt in Texten in Erscheinung. Die soziale Wirklichkeit ist textförmig. [...] Eine verstehende, methodisch kontrollierte Wirklichkeitserforschung *ist* Texterforschung“ (Wernet 2000, 11f.).

Der Vorteil der Analyse am Wortprotokoll und auch am Videoprotokoll liegt darin – im Unterschied zu den am Unterricht Beteiligten – nicht in der Situation handeln zu müssen, also nicht unter Handlungsdruck zu stehen. In der universitären Ausbildungssituation kann man sich so in Ruhe und distanziert einer Situation, einer Szene zuwenden und überlegen, was es damit auf sich hat. Man kann in Interpretationsgruppen verschiedene Deutungen und Lesarten entwickeln, gedanklich durchspielen, Hypothesen generieren usw. Die Erfahrungen der Autorin mit Seminaren zur hermeneutischen Analyse von Unterrichtsmitschnitten und -szenen zeigen, dass Studierende in einem solchen qualitativen Verfahren zur Unterrichtsanalyse einen geeigneten Zugang sehen, um textbezogen und systematisch über fachdidaktisches und pädagogisches Handeln zu reflektieren.



Dazu eine „Übungs“-Szene aus der Anfangsphase einer Politikunterrichtsstunde (8. Klasse, Gesamtschule):

[...]

Lehrer: so, Murat, können wir jetzt da Schluss machen mit der Mappe? [abnehmendes Gemurmel] wir fangen heute ein neues Thema an, und ich möchte heute euch ausdrücklich bitten, im Unterrichtsgespräch, wenn es nachher um Fragen geht, sich zu melden und nur was zu sagen, wenn ihr drankommt, ich weise sonst nochmals darauf hin, dass wir jetzt so ein Schülerarbeitszimmer haben und dann werdet ihr da halt alleine arbeiten müssen, Karoline möchte ich noch bitten, ihre Mütze abzunehmen, so, ich verteil jetzt einen Text beziehungsweise es äh, will jemand verteilen von euch? (SCH:??? Gemurmel – Ester: können sie selber machen), dann mach ich das selbst [...]

Gefragt werden kann:

Wie lassen sich die Äußerungen des Lehrers deuten?

Wie lässt sich die Äußerung der Schülerin deuten?

Welche Handlungsmöglichkeiten werden ergriffen?

Welche Handlungsmöglichkeiten hätte es noch gegeben?

u.a.

Studierende kamen nach ersten Analysen des Unterrichtsausschnittes unter anderem zu dem Ergebnis, dass die Schülerinnen und Schüler wie „kleine Kinder“ behandelt werden. Erst die Reaktion der Schülerin Ester lasse darauf schließen, dass sich die Szene in der Sekundarstufe I zuträgt. Anstatt das neue Thema zu benennen oder gar den Themenauftakt gemeinsam mit der Schulklasse zu gestalten, würde der Lehrer die Schülerinnen und Schüler maßregeln und entmündigen.

Wie lassen sich solche Aussagen aber nun am Text, anhand der Äußerungen rekonstruieren? Welche genauen Anhaltspunkte gibt es dafür? Lässt sich die Szene auch anders interpretieren?

Deutlich werden sollte, dass es bei diesem Verfahren zunächst nicht um die Bewertung von Unterricht geht, sondern vielmehr darum, strukturlogische Zusammenhänge und Prozessstrukturen zu generieren. Um etwa eine Aussage über Lernprozesse von Schulkindern treffen zu können, wäre zu prüfen, an welchen Stellen Schülerinnen und Schüler Vorschläge, Ideen, Lösungen entwickeln und inwiefern diese aufgegriffen und weitergeführt

werden. Die „Übungs“-Szene regt beispielsweise auch dazu an, darüber nachzudenken, wie ein Themenauftakt gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern gestaltet werden kann.

Wesentliches kann also über den Unterricht, das Handeln der am Unterricht Beteiligten in Erfahrung gebracht werden, nachvollzogen und erörtert werden, wenn man zusätzlich zu Hospitation und Aufzeichnung, das Wortprotokoll vorliegen hat. Dann nämlich besteht die Möglichkeit, dass die Beobachterin/der Beobachter erste Eindrücke, Empfindungen usw. am Wortprotokoll prüfen kann. Es geht also auch darum, die eigenen subjektiven Sichtweisen als Teil der Beobachtungssituation zu reflektieren und dabei nicht aus dem Auge zu verlieren, dass die beobachteten Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler ihrerseits sinngelitet und rational handeln. „Insgesamt betrachtet verdeutlicht die teilnehmende Beobachtung das Dilemma zwischen zunehmender Teilhabe am Feld, aus der heraus erst Verstehen resultiert, und der Wahrung der Distanz, aus der heraus Verstehen erst wissenschaftlich und nachprüfbar wird“ (Flick 1996, 136).

### ***Wortprotokolle***

Trotz vieler Vorteile (s.o.) können Wortprotokolle, denen technische Aufnahme zugrunde liegen (Video und/oder Tonband) nicht alle Einzelheiten, die im Unterricht stattfinden, wiedergeben. Insofern stellen auch sie eine Form der ersten Interpretation dar. Bei der Anfertigung von Wortprotokollen kommt hinzu, dass nähere Beschreibungen über Stimmlage, Gesichtsausdruck u.a. zu ähnlichen Problemen, wie bei handschriftlichen Protokollen führen, sie werden subjektiv unterschiedlich wahrgenommen und empfunden. In diesem Sinne haben die Wortprotokolle als schriftsprachliche Dokumente von Unterricht, eher den Stellenwert eines Originals zweiten Ranges (vgl. Reichertz 1989). Es gibt unterschiedliche, aufwendige und weniger aufwendige Verfahren zur Erstellung von Transkriptionen. Ein Blick in die hier zitierte Literatur kann dies schnell verdeutlichen.

Es kann festgehalten werden: Für Feldprotokolle/Notizen, Kommentare und Wortprotokolle gilt, dass sie eine jeweils neue Realität darstellen und diese „ist die einzige (Version der) Realität, die der Forscher für seine anschließenden Interpretationen noch zur Verfügung hat“ (Flick 1996, 194).

### Analyse: Schritt für Schritt

Nun ist aber auf die Frage der Auswertung, die für die Entwicklung des Forschungssettings von Beginn an wichtig ist, noch näher einzugehen. Die Erhebung des Materials wird nicht zuletzt durch die Erfordernisse der Auswertungsmethode und die Fragestellung bestimmt. Anhand einer kleinen Passage soll exemplarisch gezeigt werden, wie Wortprotokolle Zug um Zug interpretiert werden können.

[...]

Magnus: Mein Vater, der kocht auch immer, wenn meine Mutter nicht zu Hause ist

Lehrerin: Dein Papa, der kocht auch. (.) Würdest du das später auch machen?

[...]

Quelle: Richter 2000

In Anlehnung an die bereits weiter oben genannte objektive Hermeneutik wären zunächst zu diesem Textabschnitt Deutungen und Lesarten zu bilden und zu schauen: worum geht es hier, was geschieht hier. Aspekte dabei können beispielsweise sein: Bezug zu der eigenen familiären Erfahrungswelt, Hausarbeit, Arbeitsaufteilung und Zuständigkeit sowie die Geschlechterrolle und bestimmte Erwartungshaltungen. Bevor man also mit der nächsten (hier absichtsvoll weggelassenen) Anschlusspassage fortfährt, wäre zu überlegen, ob sich hier bereits Strukturhypothesen bilden lassen. Es wäre etwa zu überlegen, ob sich der implizite Anspruch des Schülers und womöglich auch der der Lehrerin mit Begriffen wie Erfahrungs- oder Schülerorientierung fassen lassen (siehe hierzu verschiedene Beiträge in Richter 2000).

Was die Handhabbarkeit der Methode anbelangt, so können bei dem Verfahren der Objektiven Hermeneutik fünf Prinzipien unterschieden werden, die es zu berücksichtigen gilt; dabei handelt es sich um: Kontextfreiheit, Wörtlichkeit, Sequentialität, Extensivität und Sparsamkeit (Wernet 2000, 21ff.). Was ist damit gemeint? Zunächst einmal wäre gedankenexperimentell zu überlegen, in welchen Kontext (hier fachdidaktischen Kontext, Unterrichtsthema bzw. -inhalt) dieser Text eingelagert sein kann. Die Lesarten haben sich an dem zu orientieren, was der Text aussagt und nicht etwa daran, was man meint, was der Text aussagt. *„Interpretationsbeiträge wie: ‚er wollte doch nur sagen, dass ...‘ oder: ‚das ist vielleicht ganz anders gemeint‘*

*markieren typische Interpretationsfehler“ (a.a.O. 93).* Man geht dabei jeweils von einer Sequenz zur nächsten über und fängt nicht etwa mit der letzten Bemerkung an. Es sollen alle Textelemente berücksichtigt und extensiv – also soviel wie sinnvoll mögliche – Lesarten entwickelt werden. Allerdings und dies betrifft das letzte Prinzip, das der Sparsamkeit, sind voreilige und unvernünftige, am Text nicht näher nachvollziehbare, Lesarten und Fallstrukturhypothesen fallen zu lassen.

Das Verfahren ist aufwendig und zeitintensiv. Aber: die Deutungen und Interpretationen fächern vielschichtige Aspekte, manifeste und latente Sinnstrukturen (etwa Rollenerwartungen und Zuständigkeiten einerseits und an bestimmte Identifikationen appellierende unterschwellige Botschaften andererseits) auf, die es ermöglichen, das Handeln der Beteiligten aus Blickwinkeln, die wir ansonsten nicht einnehmen, nachzuvollziehen und zu reflektieren.

Schließlich lässt sich z.B. am Ende eines Satzes (oder wie oben in Zusammenhang mit einer (Rück)Frage, die die Lehrerin stellt) bevor man die Anschlussäußerung heranzieht, überlegen: Welche Möglichkeiten gibt es an der Stelle für den Schüler Magnus zu reagieren und warum? Welche Handlungsoption wird der Schüler ergreifen?

Worum es also gehen würde wäre dies, anhand einer Sequenz strukturlogische Implikationen herauszuarbeiten und in eine These zu formulieren und zu prüfen, ob diese sich möglicherweise auch an anderen Stellen des Unterrichts aufrecht erhalten lässt. Was die vorliegende Szene anbelangt, so ließe sich z.B. mit Bezug auf den gesamten Verlauf der Stunde etwa prüfen, ob der implizite Anspruch „Erfahrungs- und/oder Schülerorientierung“ auch an anderen Szenen des Unterrichts deutlich wird. In diesen Zusammenhängen ließen sich die besonderen Erfordernisse und Umsetzungsprobleme z.B. eines erfahrungs- oder auch schülerorientierten Unterrichts markieren. Mit diesem Verfahren ließen sich also Szenen und Situationen näher ins Auge fassen, in denen Schülerinnen und Schüler ihre Vorstellungen zu Gesellschaft und Politik artikulieren, in denen sie diskutieren und urteilen, in denen politische Lernprozesse angeregt werden. Umgekehrt ließen sich aber auch Szenen und Situationen näher betrachten, in denen politische Lernprozesse blockiert werden und nicht stattfinden. Unter die Lupe zu nehmen wären die jeweiligen Handlungen und Entscheidungen, die bestimmte Zugriffsmöglichkeiten von Seiten der Schülerinnen und Schüler anregen und fördern oder eher ausblenden und einschränken.

## Fazit

Für langfristige Beobachtungen erweist sich eine Kombination von handschriftlichen Protokollen und technischen Aufzeichnungen ausgewählter Einzelstunden oder Unterrichtseinheiten (je nach Fragestellung) für günstig.

Für handschriftliche Protokolle spricht, dass sie unbürokratisch ohne größeren Aufwand und ohne großes Aufsehen über einen langen Zeitraum erstellt werden können. Sie können als Arbeitsmaterial dienen, auf dessen Grundlage Entwicklungen beschrieben, Fragen generiert, Beobachtungsschwerpunkte u.a. erstellt werden können (dies gilt auch für technische Aufzeichnungen). Sie können aber auch als Textdokumente selbst für Analysen herangezogen werden (vgl. Reichertz 1989).

Für technische Aufzeichnungen spricht, dass sie zur Ausdifferenzierung von Entwicklungen, Fragen, Beobachtungsschwerpunkten u.a. herangezogen werden können. Einzelne Szenen und Passagen lassen sich immer wieder einspielen und können (vor dem Hintergrund der Forschungsfrage) mit Hilfe von Wortprotokollen extensiv gedeutet und interpretiert werden. Die den Handlungsabläufen zugrundeliegende Strukturlogik kann Schritt für Schritt im Zuge des gesamten Stundenverlaufs erarbeitet werden.

Für ein kombiniertes Vorgehen (langfristige Beobachtungen und Aufzeichnungen) – wie es hier vorgeschlagen wird – ist die Kooperation zwischen Forschenden, Lehrpersonen und Lernenden als Expertinnen und Experten vor Ort eine notwendige Voraussetzung. Vor allem für die Lehrperson muss die Beobachtung transparent bleiben, weil sie verantwortlich für den Unterricht im Fokus der Aufmerksamkeit steht. Aber auch von den Schülerinnen und Schülern ist ein souveräner Umgang mit der Beobachtungssituation gefordert. Dies bedeutet aber auch, dass zum Beispiel erstellte Transkripte zumindest den Lehrerinnen und Lehrern zur Verfügung stehen. Im Verlauf eines längerfristigen Forschungsprojektes mit dem Titel „Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit“ hat es sich als günstig erwiesen, mit Videokamera dokumentierten Projektunterricht im Rahmen eines Rückmeldegesprächs mit einem Lehrerteam und Eltern gemeinsam anzuschauen. Die Lehrerinnen und Lehrer hatten dabei die Möglichkeit, ihren Unterricht zu kommentieren, und die Eltern konnten Nachfragen stellen usw. Dieses Gespräch wurde wiederum aufgezeichnet (Reh/Schelle 2000, 2001). Also der Verlauf des Forschungsprojektes gliederte sich in Phasen des Dokumentierens, Deutens, Rückmeldens, Dokumentierens usw.

Der hier grob skizzierte Forschungsansatz ist im Unterrichtsalltag, in der Schulpraxis verortet und bedarf der theoriegeleiteten Reflexion, damit Forschung nicht in Aktionismus ausartet. Im einzelnen Projekt gilt es spezifische fachdidaktische Fragestellungen und Forschungsperspektiven zu entwickeln, um die fachdidaktische Theoriebildung für den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht weiterzuführen. Es gilt vor allem, noch mehr darüber zu erfahren, was die politischen Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern in der Grundschule ausmacht.

## Literatur

- Aster, Reiner/Merkens, Hans/Repp, Michael (Hrsg.): Teilnehmende Beobachtung. Werkstattberichte und methodologische Reflexionen. Frankfurt/Main New York 1989
- Beck, Gertrud/Scholz, Gerold: Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch. Frankfurt/Main 1995
- Berg, Hans Christoph: „Gelernt haben wir nicht viel“. Portrait einer Schule mit Blick auf Bildung und Demokratie. Braunschweig 1976
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim 1998
- Combe, Arno/Helsper, Werner: Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim 1994
- Flick, Uwe: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg 1996 (2. Aufl.)
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt bei Hamburg 2000
- Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/Main 1999<sup>6</sup>
- Kiper, Hanna: Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat. Hoheneggen 1997
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen, Weinheim, München 1995
- Merkens, Hans: Einleitung. In: Aster, Reiner/Merkens, Hans/Repp, Michael (Hg.): Teilnehmende Beobachtung. Werkstattberichte und methodologische Reflexionen. Frankfurt/Main New York 1989, S. 9-17
- Oevermann, Ulrich/Allert, Tilman/Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen: Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979, S. 352-434
- Oevermann, Ulrich: Konzeptualisierung von Anwendungsmöglichkeiten und praktischen Arbeitsfeldern der objektiven Hermeneutik. (Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung). Frankfurt/Main 1996 Unveröffentlichtes Manuskript

- Radtko, Frank-Olaf: Unterrichtsbeobachtung und Subjektivität. Vorarbeiten für ein Verfahren kommunikativer Beobachtung. In: Schön, Bärbel/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Schulalltag und Empirie: neuere Ansätze in der schulischen und beruflichen Sozialisationsforschung. Weinheim Basel 1979, S. 30-51.
- Reh, Sabine/Schelle, Carla: „Lehr-Forschungs-Projekte“ als Beitrag zur Professionalisierung von Studierenden. In: Feindt; Andreas/Meyer, Hilbert (Hrsg.): Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der LehrerInnenbildung. Oldenburg 2000, S. 77-85
- Reh, Sabine/Schelle, Carla: „Lehr-Forschungs-Projekte“ als Projektlernen in der LehrerInnenausbildung. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (2001)
- Richter, Dagmar (Hrsg.): Methoden der Unterrichtsinterpretation. Qualitative Analysen einer Sachunterrichtsstunde im Vergleich. Weinheim und München 2000
- Reichert, Jo: Hermeneutische Auslegung von Feldprotokollen? – Verdrießliches über ein beliebtes Forschungsmittel. In: Aster, Reiner/Merkens, Hans/Repp, Michael (Hrsg.): a.a.O., S. 84-102
- Schelle, Carla: Langfristige Unterrichtshospitationen. Fachdidaktische Kriterien und methodische Probleme, in: Henkenborg, Peter/Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.): Der alltägliche Politikunterricht. Opladen 1998, S. 233-253
- Schelle, Carla: Privatheit in einem halböffentlichen Diskurs – Sozialität im Austausch von Lehrer-Schüler-Lebenswelten. In: Richter, Dagmar (Hrsg.) a.a.O., S.185-210
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas: Strukturen der Lebenswelt. Band 1 Frankfurt/Main 1979
- Seel, Norbert: Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. München und Basel 2000
- Wernet, Andreas: Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen 2000
- Wolff, Stephan: Clifford Geertz. In: Flick u.a. a.a.O., S. 84-96

Andrea Moll

## Sachunterricht als Ort politisch-gesellschaftlicher Gespräche

Die Idee, mit Kindern im Grundschulalter über politisch-gesellschaftliche Sachverhalte zu sprechen, erscheint den meisten LehrerInnen und Studierenden auf den ersten Blick fremd. Nehmen Kinder unsere politisch-gesellschaftliche Umwelt überhaupt wahr? Sind dies Fragen, die bereits Kinder im Grundschulalter so beschäftigen, dass Gesprächsbedarf entsteht? Ich meine ja. Um diese Aussage zu untermauern, beginne ich meinen Aufsatz mit einem Beispiel aus meiner aktuellen Unterrichtspraxis.

Am Tag nach den Terroranschlägen auf New York und Washington unterrichtete ich in der ersten Stunde katholische Religion in einem ersten Schuljahr mit 25 Kindern. Die Kinder waren damit beschäftigt, eine Mal- und Bastelarbeit aus der vorangegangenen Stunde zu Ende zu führen. Beim Umhergehen im Klassenraum konnte ich beobachten, dass die Kinder zwar alle ihre Arbeiten voranbrachten, gleichzeitig aber ausnahmslos an jedem Tisch über die Terroranschläge gesprochen wurde.

Diese Situation nahm ich zum Anlass, die Arbeit zu unterbrechen und die Kinder berichten zu lassen. Dabei ging es mir im ersten Schritt darum, erst einmal dem Bedürfnis der Kinder gerecht zu werden, sich das Geschehene und/oder Gehörte sprichwörtlich von der Seele zu reden. Wertungen oder Verbesserungen faktisch falscher Aussagen sind zu diesem Zeitpunkt von mir nicht vorgenommen worden.

Inhaltliche Stichpunkte der Kinderäußerungen waren:

- Flugzeuge sind in das Hochhaus gestürzt.
- Das waren böse Menschen.
- Es war ein Unfall.
- Es ist Krieg.

Die Kinderäußerungen waren bruchstückhaft und verworren. Bei mir entstand der Eindruck, dass die Kinder eine Vielzahl von Informationen aus Fernsehen, Radio und den Gesprächen älterer Kinder und/oder Erwachsener übernommen hatten, dann aber nur in seltenen Fällen Hilfe bei der Einordnung und Verarbeitung dieser Informationen hatten. Sicherlich ist dies auch eine Folge der Berichterstattung des Fernsehens. Hier erfolgte immer wieder



das Bildmaterial der Passagiermaschine, die in das World Trade Center rast. Daneben gab es Berichterstattungen, Spekulationen, Einschätzungen – alles in für Kinder (und teilweise auch Erwachsene) nicht durchschaubarer Reihenfolge und Logik. Das mediale und emotionale Durcheinander, dass an diesem Tag auf uns alle einstürzte, spiegelt sich in den Köpfen der Kinder, in den Fakten, Fiktionen und Ängsten, die sie äußerten.

Nachdem alle Kinder sich zu den Geschehnissen geäußert hatten, sah ich meine Aufgabe darin, einen kurzen und sachlichen Ablauf der Terroranschläge zu geben, der den Kindern einen chronologischen Einblick ermöglichen und Tatsachen von Phantasien trennen sollte. Dabei war es mir wichtig, die Situation nicht zu bewerten oder eine eigene Stellungnahme abzugeben.

Die Kinder fingen nun von sich aus an, die Sachlage zu bewerten, wobei Angst vor Krieg und weiteren Terroranschlägen sowohl in den USA als auch bei uns zentrale Punkte waren. Zu diesem Zeitpunkt redete auch ich dann über meine Gefühle und sagte den Kindern, dass Angst eine angemessene Reaktion auf die Lage darstellt. Wir alle – Kinder und Lehrerin – waren an diesem Tag der Ungewissheit, was passieren wird und unserer berechtigten Angst ausgesetzt. Als Ergebnis unseres Gespräches lässt sich festhalten, dass wir in der geschilderten Situation erst einmal nur abwarten und im Gespräch bleiben konnten.

Vielleicht scheint dieses Ergebnis unseres Unterrichtsgespräches auf den ersten Blick sehr bescheiden oder unbedeutend, es darf aber nicht vergessen werden, dass dieses Gespräch die Kinder nicht nur über die Fakten der Geschehnisse aufgeklärt hat und somit ein Fundament an kindgerechter Information geleistet hat, sondern auch die Kinder beruhigt hat, indem offen über Ängste und ihre Berechtigung gesprochen wurde. Die Kinder wurden mit ihrem Gesprächsanliegen, ihren Ängsten und Phantasien ernst genommen und nicht alleine gelassen.

Ein solches Gespräch wurde übrigens nur in zwei von sieben Klassen an unserer Schule geführt – obwohl alle Kolleginnen von einer ähnlichen Anspannung der Kinder in ihren Klassen berichteten.

Das Beispiel zeigt, dass die Befassung mit gesellschaftlichen und politischen Problemen nicht nur notwendig ist, um Erkenntnisse zu gewinnen und zu vermitteln, sondern auch wichtige Hilfen zur Angst- und Konfliktbewältigung darstellt. Daraus ergibt sich sozusagen eine Notwendigkeit von gesellschaftlich-politischem Lernen, ab dem ersten Schuljahr.

Im folgenden stelle ich meinen qualitativen Forschungsansatz vor. Meine Studie zeigt, inwieweit sich Kinder im Grundschulalter mit gesellschaftlich-politischen Fragestellungen auseinandersetzen und wie sie es tun. Dabei ist

ein besonderes Augenmerk darauf gerichtet, wie mein Forschungsverfahren im Alltag des Sachunterrichts sinnvoll umgesetzt werden kann.

### **Denken Kinder politisch? – Forschungsstand und Herangehensweise**

Ob und inwieweit Kinder gesellschaftlich und politisch denken, ist sowohl von der Fragestellung politischer Sozialisation (Clausen), wie der Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses von Kindern untersucht worden (Wacker, Ramirez).

In meiner Dissertation habe ich mich für ein qualitatives Interviewverfahren mit Kindern aus der zweiten, vierten und sechsten Klasse entschieden. Ein qualitativer Ansatz ist in dieser Form noch nicht in der Grundschule angewandt worden. Ich beschreibe deshalb kurz die Methode.

Die von mir angewandte empirisch methodische Vorgehensweise steht im Kontext rekonstruktiver Sozialforschung. Der Forschungsansatz ist an Carla Schelle (1995) angelehnt. Wie bei Carla Schelle orientiert sich die Auswertung der Kindergespräche an Ralf Bohnsacks Methode der dokumentarischen Interpretation (Bohnsack 1993). Im Forschungsverfahren ging es insbesondere darum, im Hinblick auf die Zielgruppe ‚Kinder aus der Grundschule und der Förderstufe‘ qualitative Erhebungsmethoden (Kleingruppeninterview, Leitfadeninterview) zu kombinieren und transkribierte Interviewauszüge zu interpretieren.

In einem rekonstruktiven Ansatz geht es dabei „nicht um die Überprüfung von Theorien und Hypothesen im engeren Sinne, wie es im normativen Paradigma vorgesehen ist, sondern vielmehr um die interpretative Ausdeutung von Einzelfällen (Leitfadeninterviews mit Kleingruppen) mit exemplarischen Repräsentativanspruch“ (Weißeno 1998, 112f).

Ausgangspunkt für die Analyse und Interpretation sind Interviewpassagen aus Kleingruppeninterviews mit Kindern zwischen acht und zwölf Jahren zu gesellschaftlichen Schlüsselproblemen (zur Gestaltung der Interviews Näheres im nächsten Abschnitt).

Im Grundschulalter ist davon auszugehen, dass die Kinder zwar gesellschaftliche Begriffe kennen, diese aber mit unterschiedlichen Inhalten füllen. Die Frage lautet also: Inwieweit kennen Kinder die Probleme, die hinter den Begriffen stehen?

Die Forschung im Kindesalter fragt, welche Einstellungen und Meinungen zum politischen System die Kinder herausbilden und welche möglichen Wir-

kungen diese auf spätere Lernprozesse haben. Neuere politische Sozialisationsforschung beschäftigt sich deshalb mit subjektiven Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Handlungsprozessen, „die vermittelt sind durch gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse und soziale Lebenswirklichkeiten und sich mit politisch-gesellschaftlicher Realität auseinandersetzen“ (Kulke 1991, 600). Die Frage, wie sich diese Prozesse herausbilden und verändern, erscheint besonders wichtig. Somit stehen Fragen der Entwicklung von moralischen und politischen Vorstellungen bei Individuen im Mittelpunkt des Interesses.

Zusammengefasst: In meiner Arbeit geht es um die Gewinnung von Erkenntnissen über Wissen und Theorien von Kindern zu ausgewählten Gesellschaftsbereichen, sowie die Erprobung einer Methode rekonstruktiver Sozialforschung für die Grundschule. Daraus ergeben sich folgende (zusammengefasst formulierte) Forschungsziele:

Erprobung eines Verfahrens rekonstruktiver Sozialforschung in der Grundschule.

Bezogen auf die Gestaltung der Interviews:

1. Kenntnis gesellschaftlicher Tatbestände
2. Bildung gesellschaftlicher Begriffe
3. Denken in gesellschaftlichen Zusammenhängen
4. moralische Urteilsbildung

Im Hinblick auf das eingangs beschriebene Beispiel aus meiner Unterrichtspraxis, lassen sich die vier letztgenannten Punkte wie folgt (stichwortartig) füllen:

*Kenntnis gesellschaftlicher Tatbestände:* Die Kinder wussten über die Terroranschläge bescheid, wobei sich allerdings Faktenwissen mit Phantasien mischten, die meiner Ansicht nach aus der Komplexität und Verworrenheit der Informationen resultierten.

*Bildung gesellschaftlicher Begriffe:* Die Sachverhalte wurden teilweise in den kindlichen Wortschatz übertragen: Böse Menschen statt Terroristen, Krieg statt Anschläge. Eine solche Situation ist dazu angetan, neue Begriffe aus einem neuen Kontext zu erlernen. Auch dies könnte ein Unterrichtsziel sein.

*Denken in gesellschaftlichen Zusammenhängen:* Der Sachverhalt und die (geklärten) Begriffe werden in Zusammenhang zum eigenen Kontext gesehen. Welche Wirkungen haben die Terroranschläge für uns? – Die Äußerun-

gen der Kinder in Bezug auf Kriegsangst und Terroranschläge bei uns waren dabei durchaus nicht unrealistisch.

*Moralische Beurteilung:* Die Kinder sahen in den Anschlägen nicht nur etwas Faktisches, das man nur zur Kenntnis nimmt, sondern sie bewerteten und verurteilten den Terror nach Maßstäben, die sich am Recht auf Leben und Gesundheit orientieren.

## **Der Einsatz von Impulsgeschichten im Sachunterricht**

Ziel meiner Untersuchung war es, dass sich Kindergruppen (bestehend aus drei bis sechs Kindern) möglichst ohne Zwischenfragen meinerseits unterhalten. Um Gesprächssituationen zu initiieren, habe ich kurze Impulsgeschichten entwickelt. Die Inhalte (Auswahlkriterien) dieser Geschichten lassen sich aus gesellschaftlichen Schlüsselproblemen begründen (Gagel, Hilligen, Klafki, Sander).

Es wurden im Verlauf der Untersuchung dreizehn halbstündige Interviews durchgeführt. Davon wurden sechs im Sinne der rekonstruktiven Sozialforschung ausgewertet.

Im folgenden stelle ich die Impulsgeschichten mit ihren jeweiligen Intentionen vor, da sie sich auch im Sachunterricht als Gesprächseinstiege nutzen lassen. Auf die Darstellung der einzelnen Ergebnisse wird hier verzichtet, da diese den Rahmen des Aufsatzes sprengen würden. Interview- und Interpretationsbeispiele sowie die Resultate zum Schlüsselproblem Arbeitslosigkeit werden zu einem späteren Zeitpunkt im Aufsatz aufgeführt.

### *1. Schlüsselproblem: Berufswelt*

In diesem ersten Bereich, der als Teilbereich von Arbeitslosigkeit gesehen werden kann, zu dem Kinder Zugang finden, ging es mir darum, das Wissen und die Erfahrungen der Kinder über Berufe zu erkunden. Dabei ging es auch um Berufswünsche und die Möglichkeit, diese in die Realität umzusetzen. Es stellte sich die Frage, ob die Kinder wissen, welche Qualifikationen dazu notwendig sind, d.h. ob sie eine Verbindung zwischen Beruf und Qualifikation herstellen können.

Um die Anfangssituation zu entspannen, wählte ich als Einstieg eine Aufgabe, bei der Berufskärtchen in die Kategorien ‚gut, mittel, schlecht‘ einzuordnen waren. Ein Kriterium, nach dem die Berufe geordnet werden sollten, etwa soziales Prestige oder Verdienst, wurde von mir nicht vorgegeben. Somit war es Aufgabe der Kinder, ein Zuordnungskriterium zu schaffen.

Die zu sortierenden Berufe lauteten (in alphabetischer Reihenfolge): Ärztin, Bäuerin, Busfahrer, Feuerwehrmann, Gärtnerin, Hausfrau, Lehrerin, Müllmann, Pfarrer, Polizist und Richter. Bei der Wahl der Berufe ging es mir darum, technische und soziale Berufe sowie Berufe aus allen sozialen Schichten auszuwählen. Männliche und weibliche Berufsbezeichnungen sollten in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen.

Diese Aufgabe zu Beginn hat keine große Aussagekraft im Sinne der qualitativen Sozialforschung, trägt aber dazu bei, die Kinder an die Situation zu gewöhnen. Die Kinder können selbst etwas tun und sind schnell konzentriert bei der Sache. Die anfänglich bestehende Unsicherheit soll so überwunden werden. Für die Interpretation sind dabei die Gespräche zwischen den Kindern, in denen Kriterien der Zuordnung anklingen, wichtiger als das Resultat der Zuordnung.

## *2. Schlüsselproblem: Rolle des Geldes in unserem Wirtschaftssystem*

Die erste Impulsgeschichte thematisiert das Geldverständnis.

Die Kinder sollten nach dem Verlesen der Geschichte ihre Meinung äußern. Ziel war es herauszufinden, ob und, wenn ja, wie tief der Einblick der Kinder in die Funktionsweise des Warenhandels ist, wie weit das Geldverständnis entwickelt ist. Darüber hinaus ging es um Faktoren wie Geld als gesellschaftliche Macht und die Bedeutung, die dem Besitz von Geld bzw. dessen Fehlen gegeben wird. Es sollte auch untersucht werden, ob die Kinder bereits in gesellschaftlichen Zusammenhängen denken.

Der Text der Geschichte lautet wie folgt:

Beim Einkaufen in einem Lebensmittelgeschäft hörte Elke, wie der Vertreter einer Schokoladenfabrik zu dem Kaufmann sagte: „Ich verkaufe Ihnen die Schokolade heute sehr billig. Jede Tafel kostet nur 60 Pfennige.“

„Das ist ja prima“, dachte Elke. „So billig habe ich noch nie Schokolade kaufen können.“ Sogleich sprach sie den Kaufmann an: „Bitte geben Sie mir eine Tafel Schokolade für 60 Pfennige.“ Der aber sagte: „Für dich kostet die Tafel Schokolade eine Mark.“

An dieser Stelle machte ich einen ersten Stopp, um die Äußerungen der Kinder abzuwarten. Erst wenn keine Äußerungen mehr kamen, las ich die Geschichte weiter vor. Rückfragen habe ich nicht gestellt.

Elke fand das ungerecht. Beim Hinausgehen war sie noch immer mit diesen Gedanken beschäftigt, als sie sich erinnerte, dass der Kaufmann im Nachbardorf noch ein Geschäft hatte. Sie sagte vor sich hin: „Der Kaufmann macht ganz schön, was

er will: Er verkauft die Schokolade teuer und lässt in seinem zweiten Geschäft andere Leute für sich arbeiten und kassiert nur das Geld.“

Auch am Ende der Geschichte habe ich die Äußerungen der Kinder abgewartet.

Nachdem ich – oft bis zu etwa 30 Sekunden gewartet hatte – stellte ich bei einigen Interviews noch Fragen, um zu testen, ob die Kinder auf Nachfrage hin weitere Zusammenhänge erkennen, beispielsweise Geld als gesellschaftliche Macht erkennen.

### *3. Schlüsselproblem: Arbeit – Arbeitslosigkeit*

In diesem Bereich ging es um das Wissen der Kinder über Arbeit. Dabei sollten die Rolle der Arbeit für den Einzelnen und die Gesellschaft, die Ursachen und Folgen für Arbeitslosigkeit sowie eine Einschätzung der Situation der Arbeitslosen deutlich werden. Durch das offene Interviewverfahren sind natürlich auch andere Entwicklungen möglich, wenn von den Kindern anderes in die Geschichte intendiert wird.

Auch hier diente eine Impulsgeschichte dazu, mit den Kindern in ein Gespräch zu kommen:

Tanjas Bruder Bernd hat seine Lehre als Automechaniker beendet und arbeitet nun schon seit drei Jahren in einer Autowerkstatt. Nun muss der Betrieb schließen. Bernd ist jetzt arbeitslos und weiß noch nicht, ob er bald wieder Arbeit bekommt. Er hat jetzt viel Zeit.

Seine Schwester Tanja, die noch zur Schule geht, wünscht sich auch so viel Freizeit wie Bernd. „So ein Leben möchte ich auch einmal haben“, sagte sie eines Tages zu ihrer Mutter.

Die Mutter antwortete nachdenklich: „Glaubst du wirklich, dass Bernd so ein angenehmes Leben hat?“

Nach den Reaktionen und Äußerungen der Kinder, habe ich sie nochmals, wie schon zu Beginn des Interviews, Kärtchen zuordnen lassen. Dieser Methodenwechsel sollte den Kindern ermöglichen, auch einmal etwas zu lesen und zu legen und nicht immer nur zuzuhören und zu reagieren. Ziel war es auch, über die neuen Argumente zum Thema Arbeitslosigkeit die Kinder zu einem weiterführenden Gespräch zu motivieren.

Die Zuordnungsaufgabe bestand darin, die folgenden Aussagen in die Kategorien ‚Bernd kann....‘ und ‚Bernd kann nicht....‘ einzuordnen: Essen gehen, lange schlafen, einen schönen Urlaub machen, eigenes Geld verdienen, sich wohl fühlen, einen Freund zum Essen einladen, eine Familie gründen,

Wohnung mieten, zur Schule gehen, anderen helfen, sich auf seine Zukunft freuen, Langeweile haben, ratlos sein.

Im Anschluss folgten noch zwei Ergänzungsfragen, wenn diese nicht bereits im Gesprächsverlauf von den Kindern selbst angesprochen waren. Zum einen fragte ich nach der Reaktion von Bernds Freunden auf die Arbeitslosigkeit von Bernd. Ich wollte wissen, ob den Kindern bewusst ist, dass Arbeitslosigkeit nicht nur zu Veränderungen in der finanziellen, sondern auch in der sozialen Situation führt.

In eine ähnliche Richtung zielte die letzte Frage, die nach Veränderungen in Bernds Freizeit fragte. Neben dem finanziellen und sozialen Aspekt der Arbeitslosigkeit wird bei dieser Frage verstärkt die individuelle Komponente der Situation angesprochen.

#### *4. Schlüsselproblem: Soziale Gerechtigkeit*

In diesem letzten Bereich ging es darum, ob Kinder Armut und Reichtum nur in Zusammenhang mit Einkommen bringen oder ob auch andere Argumente erfolgen, etwa eine kritische Haltung gegenüber Konsumverhalten anklingt.

Die dann verlesene Impulsgeschichte lautet:

Neulich war eine Familie aus Südafrika mit drei Kindern in eurem Alter in einem Dorf bei Wetzlar zu Besuch. Sie machten dort auch mehrere Spaziergänge durch den Ort und berichteten über ihre Eindrücke:

„Wir haben gesehen, dass in eurem Dorf einige Leute schöne große Häuser haben und andere nur in Wohnungen leben. Eine Familie mit vier Kindern, mit denen wir gesprochen haben, wohnt in einer Drei-Zimmer-Wohnung und ein altes Ehepaar hat ein großes Haus für sich allein.“

Im Anschluss daran erfolgte eine Pause. Ich hörte mir die Kommentare der Kinder an, ohne Rückfragen zu stellen und las dann weiter vor:

Weiter berichteten sie: „Viele Leute haben ein Auto, manche sogar zwei, aber es gibt auch Leute, die gar kein Auto haben.“

Wieder wurden die Äußerungen der Kinder abgewartet, bevor ich den letzten Teil der Impulsgeschichte las:

Auch bei der Kleidung und den Spielsachen, die die Kinder haben, gibt es große Unterschiede. Manche Kinder haben sehr viel, andere sehr wenig.

Manche Kinder haben die Kleidung, die sie sich wünschen, andere tragen die von ihren älteren Geschwistern.

Wenn von den Kindern in den Äußerungen die Frage nach der Gerechtigkeit der Verteilung von Armut und Reichtum nicht gefallen war, so stellte ich sie hier im Anschluss. Dabei habe ich auch gefragt, ob und, wenn ja, wie man die Verteilung verändern könnte.

### **Wie lassen sich die Unterrichtsgespräche auswerten?**

Die mit Hilfe der Impulsgeschichten entstandenen Interviewtexte sind in meiner Dissertation nach der Methode der dokumentarischen Interpretation (Bohnsack) ausgewertet worden. Daneben haben Bezüge zu kognitionspsychologischen Ansätzen (Piaget, Kohlberg), zum symbolischen Interaktionismus (Mead) und Studien zum Gesellschaftsverständnis von Kindern (Furth, Wacker, Ramirez) Einfluss auf die Einordnung der Ergebnisse genommen.

Will man die Impulsgeschichten als Einstieg in ein Unterrichtsgespräch nutzen – was eine Anwendung in der Schulpraxis wäre – so müssen die Auswertungsschritte für eine andere Perspektive geeignet sein. Ziel ist dann nicht eine tiefenhermeneutische Analyse der Gespräche zum Zweck wissenschaftlicher Erkenntnis, sondern die Ermittlung von grundsätzlichen Gesprächsinhalten und -strukturen, die als Information zur weiteren Gestaltung des Unterrichts (inhaltlich und methodisch) herangezogen werden können. Es ginge also um die Erstellung einer Lernausgangsanalyse, d.h. in den Begriffen und Argumenten, welche die Kinder bei der Behandlung von Sachproblemen gebrauchen, teilen sie mit, wie sie über Gesellschaft und ihr eigenes Leben denken und empfinden. Ein solches Unterrichtsgespräch hätte dann primär die Funktion, die Ausgangslage der SchülerInnen in Bezug auf die Thematik der Impulsgeschichte zu ermitteln. Dabei ist auch zu bedenken, dass Aufwand und Nutzen im angemessenen Verhältnis zueinander stehen müssen. So kann wohl keine Grundschullehrerin mehrere Tage darauf verwenden ein viertelstündiges, auf Tonband aufgenommenes Unterrichtsgespräch zu transkribieren und zu analysieren.

Ich möchte deshalb im folgenden den Versuch unternehmen ein praxisnahes Auswertungsverfahren für Unterrichtsgespräche mit gesellschaftspolitischen Inhalt darzustellen (vgl. Moll 2001, 84f.). Gleichzeitig sollen dabei – wo sinnvoll – bereits erste Vorschläge gemacht werden, wie die gewonnen Erkenntnisse im weiteren Unterrichtsverlauf produktiv umgesetzt werden können.



1. Gedächtnisprotokoll

Die Alternative zur Transkription eines Gesprächs ist ein Gedächtnisprotokoll, das die Lehrerin anfertigt und möglichst Gesprächsabschnitte mit hoher Dichte bezüglich der Thematik und hohem Anteil an Schülergesprächen enthält. Dieses bietet die unabdingbare Grundlage für die Weiterarbeit.

2. Begriffe

Die von den Kindern gebrauchten Begriffe können darauf hin befragt werden, ob sie dem Alltagswissen entstammen und zum sogenannten Orientierungswissen (Wissen, das jeder benötigt, um sich in der Gesellschaft zurecht zu finden) gehören. Auch ist darauf zu achten, mit welchen Inhalten die Begriffe gefüllt werden und ob die Inhalte zutreffend sind.

3. Strukturmomente

Bei längeren Gesprächspassagen lässt sich so etwas wie eine Struktur von gegenseitig sich ergänzenden Begriffen und Argumenten erkennen. Falls mehrere inhaltliche Schwerpunkte in einem Gespräch vorhanden sind, kann dann entschieden werden, an welchen von ihnen weitergearbeitet werden soll.

4. Argumentationsstrukturen

An diesem Punkt geht es darum den Inhalt und die Herkunft der Strukturen näher zu bestimmen. Gemeint sind Sachverhalte wie etwa die Perspektivübernahme von Erwachsenen, Beobachtungen, Erfahrungen, Analogien, Gegenüberstellungen, Begründungszusammenhänge, Transferleistungen, Kontroversen in der Argumentation, Weltbilder ... Die vorgefundene Argumentationsstruktur ist wichtig, um Inhalte und Methoden der Weiterarbeit festzulegen: So kann beispielsweise deutlich werden, ob die Kinder weitere Fakten benötigen oder Rollenspiele nötig sind, um Empathie entwickeln zu können, um nur zwei denkbare Ergebnisse dieses Schrittes zu benennen.

5. Gesellschaftliches Bewusstsein

Da die Interviewbeispiele aus dem sozialen und politischen Erfahrungsbereich stammen, lassen sich die von den Kindern verwendeten Begriffe und Argumente darauf hin analysieren, inwieweit sie Kenntnisse von gesellschaftlichen Tatsachen und Problemen haben und ob sie bereits in gesellschaftlichen Zusammenhängen denken. All dies hilft, die Lernziele für eine geplante Unterrichtseinheit zu finden.

#### 6. Moralisches Bewusstsein

Als Teil des gesellschaftlichen, aber auch individuellen Bewusstseins ist in den Argumenten der Kinder durchweg die moralische Dimension erkennbar. Um zu verstehen, welche Stufe moralischen Argumentierens die Kinder erreicht haben, mag das Stufenmodell von Kohlberg hilfreich sein (Kohlberg).

#### 7. Gesprächssituation

Es ist ein wesentlicher Punkt, sich bei der Auseinandersetzung mit dem Gedächtnisprotokoll immer wieder die Situation des Gespräches vor Augen zu führen. Die schulische Situation impliziert vorgegebenes Rollenverhalten und Rollenerwartungen, die selbstverständlich auch Einfluss auf die Äußerungen der Kinder haben, etwa in dem Sinne, ob und wie etwas gesagt wird. Auch die eigenen Äußerungen und Verhaltensmuster sind kritisch zu analysieren.

Die vorgeschlagenen Interpretationsschritte dienen der eingangs erwähnten Lernausgangsanalyse. Je nach Gesprächsprotokoll werden die einzelnen Schritte eine unterschiedliche Gewichtung haben.

### **Interview- und Interpretationsbeispiele anhand des Schlüsselproblems Arbeitslosigkeit**

Im folgenden Abschnitt möchte ich einige Interviewausschnitte aus dem zweiten, vierten und sechsten Schuljahr vorstellen, die als Reaktion auf die Impulsgeschichte zum Schlüsselproblem Arbeitslosigkeit zustande gekommen sind. Die Interpretationen können zeigen, wie die vorgestellten Auswertungsschritte am konkreten Material angewendet werden können.

Die ersten Reaktionen auf die Impulsgeschichte vom arbeitslosen Bernd (vgl. Abschnitt Impulsgeschichten) fielen einheitlich so aus, dass niemand Bernd beneidete. Der Zusammenhang zwischen Arbeit, Geld-Verdienen und Konsummöglichkeit war allen sofort bewusst. Die Konsequenz aus der Arbeitslosigkeit, nämlich dass Bernd sich einschränken muss, wurde unmittelbar genannt.

Stefan: Jeder Mensch braucht Geld vom Arbeiten

Christian: Ja

Jürgen: Sonst hat er kein Geld und hat Hunger

(4.Schuljahr)

Dass Arbeit über das Geld-Verdienen auch eine wesentliche sinnstiftende Komponente der Lebensgestaltung ist, wurde nur zweimal genannt:

Gero: Und manchmal macht arbeiten auch Spaß

Andy: Manchmal

Mohammed: Nur manchmal

(4.Schuljahr)

Die Ursachen für Arbeitslosigkeit wurden von den Kindern auch nur in wenigen Ausnahmen bedacht. Die Arbeitslosigkeit von Bernd wurde als unhinterfragte Tatsache übernommen. Eine Ausnahme gab es im vierten Schuljahr, wo ein Junge die Ursache des Verlustes des Arbeitsplatzes in struktureller Arbeitslosigkeit sieht:

Jürgen: Ja oder es war früher früher hat früher war gabs auch noch net so viel Maschinen und da hat da hatten ham auch noch alle (Christian: Hmhm) Menschen gearbeitet also vielleicht n paar Maschinen wegtun

Stefan: Ja da hatten die meisten ham auch bei der Eisenbahn gearbeitet

Jürgen: Ja hm n bisschen mehr Arbeit gehabt

(4. Schuljahr)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Arbeitslosigkeit als negatives Ereignis gewertet wurde, da es ohne Arbeit schwer wird, die Grundbedürfnisse zu befriedigen. Dabei stellen sich die Kinder im zweiten und auch im vierten Schuljahr die Folgen sehr drastisch vor. Häufig wird Obdachlosigkeit und Hunger genannt.

Nicole: Für den ja auch schlecht dass er jetzt arbeitslos ist

Ingrid: Ja

Interviewerin: Mhm

Ingrid: Da können eh die sich ja eh eh keine zum Beispiel Wohnung leisten dann müssen die auf der Straße leben das find ich auch nicht so schön

Marianne: Also ein bisschen hat er doch noch oder?

Interviewerin: Ja ein bisschen hat er schon noch

Marianne. Dann reicht's für ne Wirtschaft ... aber ..... für'n Fahrrad reicht's net

Sabine: Ne

Marianne: Für ein Glas Bier reicht's aber ...

(2.Schuljahr)

Im sechsten Schuljahr können die Folgen der Arbeitslosigkeit realistischer gesehen werden. So wissen die Kinder, dass Bernd durchaus noch Geld

(Sozialhilfe, Arbeitslosengeld, Arbeitslosenhilfe) bekommt, auch wenn dies weniger ist als vorher. Durch die geschmälernten finanziellen Möglichkeiten ist er schnell z.B. von seiner Mutter abhängig, wenn er dort wieder wohnt. Auch die Gefahr, sich zu verschulden, wird gesehen.

Die Kinder erwähnen auch, dass sich viele Leute schämen, wenn sie Geld vom Sozialamt bekommen. Allerdings wird dann auch argumentiert, Ausländer bekämen mehr Geld, obwohl sie große Autos und Häuser hätten. Dass diese Argumentation nicht mit dem Wissen um die Höhe von Arbeitslosengeld oder Sozialhilfe zu verbinden ist, wird nicht registriert.

Helga: Der kriegt ja Arbeitslosen aber das reicht eim ja meistens nicht

Tanja: Vom Sozialamt

Nadja: Kannst doch net vom Sozialamt ....

Helga: Tanja du bist auch so n Sozialamt

Miriam: ... kriegt man nur wenn man das ham will

(...)

Nadja: Oder?

Miriam: Kriegen außerdem kriegen das meistens nur die Ausländer

Tanja: Meistens

Helga: Ne das stimmt net

Nadja: Stimmt überhaupt nicht

Tanja: Die n dicken BMW fahren

Miriam: Ja

(6.Schuljahr)

Die Kinder sehen bereits im zweiten Schuljahr die Verbindung zwischen sozialer Anerkennung und Arbeitsplatz. Wer Arbeit hat, wobei Erwerbsarbeit gemeint ist, hat es leichter, Anerkennung zu erfahren. Dabei wissen die Kinder auch: Je höher das Einkommen, desto höher das Ansehen.

Klar ist auch: ein Arbeitsloser muss Einschränkungen im Freizeitbereich hinnehmen.

Im vierten und sechsten Schuljahr wird dem Arbeitslosen immer weiter das Recht aberkannt, am sozialen Leben teilzunehmen. Wer Arbeitslosengeld bekommt, so die Ansicht, soll es für die Grundbedürfnisse ausgeben und nicht ins Kino oder in die Kneipe gehen und es sich gut gehen lassen.

Die Kinder wissen bereits im zweiten Schuljahr von ambivalenten Reaktionen der Freunde auf die Arbeitslosigkeit. Sowohl Unterstützung für Bernd als auch Spott sind erwartete Reaktionen.

Auch im vierten Schuljahr wird eine ambivalente Reaktion der Freunde erwartet. Die Jungen können sich vorstellen, dass die Freunde in Bernd auch

einen Faulenzer sehen. Neid kann leicht aufkommen, wenn die Freunde abends müde von der Arbeit kommen und Bernd sich den ganzen Tag ausge-ruht hat.

Noch drastischer sind die Äußerungen im sechsten Schuljahr, wo nun auch Freundschaftsbeziehungen nach Maßstäben von Geben und Nehmen beurteilt werden: Wenn Bernd niemanden einladen kann und auch keine Feier veranstalten kann, soll er sich nicht einladen lassen und auch an keiner Feier teilnehmen.

Johannes: Macht dann auch n komischen Eindruck das macht dann auch mit Sicherheit manche stutzig die ihn kennen er sagt er sei arbeitslos und hätte kein Geld und dann geht er abends weg oder so  
(6.Schuljahr)

Tanja: Außerdem man braucht ja auch keine schicken Klamotten ich mein ...

Helga: Ja eben

Tanja: ... wenn er ja eh nicht weggehen kann ja mit seinem Geld ja dann kann er ja auch braucht er auch keine Klamotten wenn er eh nicht weggehen kann wenn er kein Geld hat  
(6.Schuljahr)

Die Vorschläge für die Arbeitssuche sind im vierten Schuljahr umfassender als im zweiten Schuljahr, wo Bernd Aushilfstätigkeiten in der Nachbarschaft empfohlen wurden. So werden die Möglichkeiten genannt, eine Zeitungsannonce aufzugeben oder die Stellenangebote in der Zeitung und an Aushängen zu beachten. Die Kinder wissen von der Schwierigkeit, eine Arbeit zu finden.

Beachtenswert ist, wie mit zunehmendem Alter der Kinder die Arbeitslosigkeit sehr ambivalent bewertet wird, ohne dass die Kinder darin einen Widerspruch erkennen. Zum einen wird der Arbeitslose bemitleidet und seine Situation als ‚schlimm‘ bewertet. Andererseits klingen immer wieder Töne an, die die Arbeitslosigkeit als Eigenverschulden hinstellen. Vielleicht genießt es der Arbeitslose gar und macht sich mit dem Arbeitslosengeld ein angenehmes Leben? – Das ambivalente Bild, das unsere Gesellschaft von Arbeitslosen und in diesem Zusammenhang auch von Ausländern, die scheinbar von unserem Sozialsystem profitieren, hat, ist im sechsten Schuljahr bereits stabil vorhanden.

Im sechsten Schuljahr werden vermehrt Begriffe wie Arbeitslosengeld, Sozialhilfe, Wohngeld, Sozialamt und Arbeitsamt verwendet. Dabei können sie aber nur sehr ungenau genutzt werden und nicht mit richtigen Inhalten gefüllt werden.

Zunächst gilt Geld als Tausch-, nicht als Prestigemittel. Im sechsten Schuljahr ist Geld auch da, um Prestige im Freundeskreis zu erwerben.

### **Auswirkung auf die Schule**

Will die Grundschule zum Ort politisch-gesellschaftlicher Gespräche werden, so sollten die folgenden beiden Punkte grundsätzlich beachtet werden:

a) Berücksichtigung des kindlichen Problembewusstseins

Kinder gewinnen Vorstellungen über ihre politische und gesellschaftliche Umwelt schon sehr früh und aus unterschiedlichen Erfahrungsbereichen. In den Interviews beziehen sie sich immer wieder auf Erfahrungen aus: Familie, Freizeit, Fernsehen, Beobachtungen des öffentlichen Lebens, Schule, Arbeitswelt (etwa Arbeitslosigkeit). Allerdings geschieht dies unter Ausschluss der engeren politischen Instanzen, wie z.B. Parlament und Regierung. Die Kinder sind mehr an gesellschaftlichen Problemen interessiert als an im engeren Sinne politischen Fragestellungen, wobei in vielen ihrer Äußerungen der politische Hintergrund deutlich wird. Dies ist ihnen aber nur insoweit bewusst, als sie politische Fragen moralisch beurteilen, z.B. im Bezug auf soziale Gerechtigkeit.

Die sozialen Probleme, mit denen sich Kinder in der Grundschule befassen, haben zunächst einen starken Bezug zur ihrer persönlichen Erfahrungswelt. Die Äußerungen der Kinder zeigen aber häufig, dass sie nicht nur situationsbezogen denken, sondern auch die Allgemeinheit eines Problembereiches mitdenken können. Sie sind in der Lage, ihre Gedanken und Gefühle vom Einzelfall abzulösen und auf ähnliche Fälle zu übertragen.

Dies ist eine notwendige Voraussetzung für die Befassung mit Schlüsselproblemen. Der Erfahrungshorizont der Kinder erscheint mir ausreichend, sich mit diesen Problemkreisen zu befassen.

Die von mir interviewten Kinder sehen z.B. die gesellschaftliche Ungleichheit, erfassen diese aber konkreter als ungleiche Bildungschancen oder ungleiche Verfügung über materielle Güter und Geld. Schlüsselprobleme können also als Kriterium der Inhaltsauswahl und Lernzielbestimmung gelten, sie müssen aber auf die Sichtweisen und das Problemverständnis der Kinder bezogen werden, um einen Lernzuwachs zu ermöglichen.

b) Geld beherrscht die Welt und die Konsumwünsche der Kinder

Für die Kinder war ‚Geld‘ die Schlüsselkategorie für die Deutung sozialer Probleme. In diesem Punkt waren sie völlig unkritisch. – Damit entsteht ein starker Kontrast zu den ansonsten bemerkenswert kritischen Denkansatz der

Kinder. Sie hatten also die ‚Macht‘ des Geldes innerhalb unserer Gesellschaft realistisch eingeschätzt: Geld und Konsum wurde von ihnen in ganz enger Beziehung gesehen. Dies ist nicht verwunderlich, wenn man sich klar macht, dass die Internalisierung von „massenkulturell vermittelter Konsumnormen und -muster bereits im frühen kindlichen Alter stattfindet“ (Matzen 1996, 316). Und diese Konsumnormen entwickeln sich regelrecht zu einer Weltanschauung und Sinndeutung des Lebens: „Im weiteren Sozialisationsprozess wird der Einzelne gemäß seinem Alter, seiner Lebenslage, seiner Wunschstruktur und seiner Kaufkraft von der Angebotspalette der Marktsegmente begleitet. Die daraus folgende These, Massenkultur übe eine besonders subtile Form kultureller Herrschaft aus, wird aber erst dann plausibel, wenn über die einzelne Freizeit- und Konsumhaltung hinaus die ‚Gesamterscheinung der warenproduzierenden Gesellschaft‘ (R. Treptow) und die durch die Waren vermittelten Phantasiewerte ins Blickfeld geraten. Negt und Kluge weisen zu Recht auf die im Massenkonsum suggerierte Weltanschauung und den darin aufgehobenen imaginären Sinnzusammenhang der Gesellschaft hin“ (ebd.).

Von diesen beiden Aussagen ausgehend, schlage ich für das politisch-gesellschaftliche Lernen in der Grundschule folgendes methodisches Vorgehen vor:

Der Einsatz von Impulsgeschichten hat gesellschaftliches Denken von Kindern aktualisiert und sie zu gesellschaftlichem Denken angeregt. Dies führte dann zu einem Austausch von Argumenten zwischen den Kindern. Besonders im vierten und sechsten Schuljahr fingen sie an, sich in ihren Argumentationen aufeinander zu beziehen. Das Interviewverfahren mit Hilfe von Impulsgeschichten ist also eine Möglichkeit, Kinder zu Diskursen anzuweisen. Sie können schon in jungen Jahren Diskursfähigkeit erlernen, die es ihnen ermöglicht, das eigene Argument in seiner Begrenztheit zu erfassen, d.h. kritisch zu sehen und die Argumente anderer ernsthaft zu überlegen. Sie blieben dabei nicht an Tatbeständen haften, sondern dachten auch über Hintergründe (Ursachen) und Konsequenzen (Problemlösungen) nach. Dies ist ein prozessorientiertes Denken, wie es in traditionellen Unterrichtsgesprächen nur selten möglich ist.

Methodisch kann dies nur in kleinen Gesprächsgruppen mit Hilfe der Lehrenden erfolgen. Dies muss nicht unbedingt außerhalb des Unterrichts erfolgen, sondern es bieten sich dazu Kleingruppengespräche während der Wochenplanarbeitszeit an. In meinen Interviews dauerte die Diskussion über jeweils eine Impulsgeschichte etwa zehn Minuten. Dabei sollte der Schwerpunkt der Gespräche nicht auf Zielorientierung liegen; Kinder sollten eher

die Möglichkeit bekommen, ihre vielperspektivische Wahrnehmung der Wirklichkeit in die Diskussion einzubringen und sie nach unterschiedlichen Dimensionen hin zu entfalten (vgl. Köhnlein/Marquardt-Mau/Schreier 1999).

Gesellschaftliches, vielperspektivisches Lernen sollte praxisorientiert sein, so können z.B. Kaufleute, Arbeitslose, Ausländer und Vertreter verschiedener Berufsgruppen zu ihrem gesellschaftlichen Wissen befragt werden und zu Stellungnahmen über unterschiedliche gesellschaftliche Probleme, wie etwa Obdachlosigkeit oder den Umgang mit Behinderten, gebeten werden.

Solche Gespräche/Diskussionen und reale Begegnungen in der Gesellschaft ergänzen und verstärken sich gegenseitig. Sie könnten helfen, das ursprünglich bei den Kindern vorhandene kritische Bewusstsein zu bewahren, zu erweitern und neu zu formen.

Gesellschaftliche Einflüsse formen die Kinder weit stärker als die Schule – auch dies hat die Untersuchung gezeigt. Schule müsste ein wenig als Gegeninstanz wirken, um Kinder mündig zu machen. Kinder brauchen nicht nur Anpassung und Einfügung in die Gesellschaft, sondern auch Distanz und kritischen Abstand.

## Literatur

- Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung, Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung, 2. überarbeitete Aufl., Opladen 1993
- Claußen, Bernhard/Rainer Geißler (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen – Instanzen der politischen Sozialisation. Opladen 1996
- Furth, Hans G.: Das Gesellschaftsverständnis des Kindes und der Äquilibrationsprozess, in: Wolfgang Edelstein/Keller, M. (Hrsg.): Perspektivität und Interpretation, Frankfurt/M. 1982, 188-218
- Gagel, Walter: Untiefen der Katastrophendidaktik, in: Gotthard Breit (Hrsg.): Globale Schlüsselprobleme im Politikunterricht, Stuttgart 1994, 44-57
- Hilligen, Wolfgang: Zur Didaktik des politischen Unterrichts, 4. völlig neu bearbeitete Aufl., Opladen und Bonn 1985
- Hurrelmann, Klaus/Dieter Ulich (Hrsg.): Handbuch zur Sozialisationsforschung. Weinheim 1980
- Klafki, Wolfgang: Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts, in: Roland Lauterbach, u.a. (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts (= Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 3). Kiel: IPN und GDSU 1992, 11-31
- Köhnlein, Walter/Brunhilde Marquardt-Mau/Helmut Schreier (Hrsg.): Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht, Bad Heilbrunn 1999 (Band 3 der Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts)



- Kohlberg, Lawrence: Kognitive Entwicklung und Moralische Erziehung, in: Politische Didaktik, Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis des Unterrichts. Werte in der politischen Erziehung – Moralisches Urteilen im politischen Unterricht, Stuttgart 1977, S.5ff
- Kulke, Christiane: Politische Sozialisation und Geschlechterdifferenz, in: Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel 1991, 595-613
- Matzen, Jörg: Die Konsum- und Freizeitwelt als Sphäre des beiläufigen politischen Lernens, in: Bernhard Claußen/ Rainer Geißler (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen – Instanzen der politischen Sozialisation, Opladen 1996, 309-320
- Mead, George Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt/M. 1968
- Moll, Andrea: Was Kinder denken. Zum Gesellschaftsverständnis von Schulkindern, Schwalbach/Ts. 2001
- Oerter, Rolf / Montada, Leo: Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. München/Wien/Baltimore 1982
- Piaget, Jean: Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt/M. 1973
- Ramirez, Domingo Campos: Die Entwicklung der kindlichen Gesellschaftstheorien. Frankfurt/M. 1997
- Reinhardt, Sibylle: Werte-Bildung und politische Bildung, Opladen 1999
- Sander, Wolfgang: Schlüsselprobleme, in: Georg Weißeno (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung, Band 1. Schwalbach/Ts. 1999, 227f.
- Schelle, Carla: Schülerdiskurse über Gesellschaft, „Wenn Du ein Ausländer wärst“, Untersuchung zur Neuorientierung schulisch-politischer Bildungsprozesse, Schwalbach/Ts. 1995
- Wacker, Ali (Hrsg.): Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern, Frankfurt/M. 1976

Dagmar Richter

## Politisch-ästhetisches Lernen im Sachunterricht

Das im Titel aufgespannte Themenfeld wirkt weit. Doch es soll nicht darum gehen zu zeigen, dass allem Lernen eine sinnlich-ästhetische Dimension innewohnt und alles Lernen immer auch politisch ist. Das ist trivial und falsch zugleich. Es soll hier auch nicht darum gehen zu zeigen, dass das Ästhetische vielfach motivierenden Charakter hat und als Mittel „wider die Langeweile“ (Henkenborg/Sander 1993) schulische Lernprozesse unterstützen kann. Das missachtet ihre Potentiale<sup>1</sup>. Es geht hier um eine *qualitative Verknüpfung von politischem Lernen*, das sich an politikdidaktischen Zielen und Kategorien orientiert, mit *ästhetischem Lernen*, das sich auf Kunstobjekte bezieht. Denkbar wären auch Reflexionen zum politischen Lernen in Auseinandersetzung mit (Alltags-)Design oder mit ästhetischen Werken aus den Bereichen der Musik oder Literatur (vgl. Richter 2001).

Das Ästhetische als ein Bereich der kulturellen Bildung und das Politische als ein Bereich der gesellschaftlich-sozialen Bildung befruchten einander, wenn sie im Unterricht als miteinander verknüpfte Prozesse der Enkulturation, Vergesellschaftung und Individuierung ihre innere Dialektik der Kulturan eignung, des gesellschaftlich-sozialen und intersubjektiven Lernens sowie der Persönlichkeitsbildung entfalten können. Ästhetische Bildung initiiert Erfahrungsprozesse, die sich auf Ästhetisches beziehen, die, wie Gunter Otto es formuliert, als „Balanceakt zwischen Anschauung und Begriff, Wahrnehmung und Reflexion, Detailwahrnehmung und Totalitätscharakter“ zu beschreiben sind (Otto 1993b, 17). Politische Bildung ist formal „eine Sammelbezeichnung für alle bewusst geplanten und organisierten, kontinuierlichen und zielgerichteten Maßnahmen von gesellschaftlichen Institutionen..., (Kinder, D.R.), Jugendliche und Erwachsene mit den zur Akzeptanz der politisch-gesellschaftlichen Ordnung und mit den zur Teilnahme am politischen Leben notwendigen Voraussetzungen, kognitiven und prozeduralen Kompetenzen sowie habituellen Dispositionen auszustatten“ (Massing 1999, 185).

Die Befruchtung politischer Bildung durch politisch-ästhetische Lernprozesse wird deutlich, wenn kategoriale Überschneidungen betrachtet werden, die in gegenwärtigen Diskussionen zur politischen und ästhetischen Bildung

<sup>1</sup> Obwohl der Titel so gewählt wurde, lässt sich diese Verkürzung des Ästhetischen nicht den Beiträgen im Band vorwerfen.

anzutreffen sind. Ihre Schnittmenge markiert mögliche Ziele eines politisch-ästhetischen Unterrichts und verweist auf potentielle Wege der Aneignung des Politisch-Ästhetischen<sup>2</sup>.

Die wohl zur Zeit am häufigsten genannte Kategorie in beiden Bereichen ist die der Differenz, vielfach kontrastiert mit Gleichheit. Des Weiteren – auch im Zusammenhang mit Differenz – werden Konsens und Dissens genannt. Kategorien wie Geschichtlichkeit/Gewordenheit, Lebensstile, Gefahren/Risiken sind gleichfalls für beide Bereiche relevant, jedoch bislang nur wenig daraufhin reflektiert. Zu den sich überschneidenden Zielen von Lehr-Lernprozessen gehören: Wahrnehmungssensibilisierung und Perspektivenübernahme, Reflexion von Deutungsmustern und Urteilsvermögen bzw. Urteilskraft. In den didaktisch-methodischen Überlegungen sind neben Lernvoraussetzungen von Grundschüler/innen im Zusammenhang mit Aspekten der Werkauswahl Beziehungen zwischen Kunst und Politik zu betrachten. Ein Beispiel aus der Friedenserziehung mit einem Bild von Otto Dix schließt diesen Text ab, der keinesfalls beansprucht, den Bereich des politisch-ästhetischen Lernens vollständig zu beleuchten, sondern der nur einen kleinen Ausschnitt aufzeigen kann<sup>3</sup>.

## 1. Zu den Kategorien Differenz, Dissens und Konsens

Vielfalt und Unterschiedlichkeit kennzeichnen den gesellschaftlich-sozialen Raum als auch das Ästhetische. Für beide Bereiche ist die Kategorie der Differenz relevant. Im Politischen wird Differenz im Zusammenhang mit Globalisierung, heterogenen Gesellschaften oder Unterschieden zwischen Menschen erwähnt: Folgen der Globalisierung, Einwanderungen und Flüchtlingsströme oder Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus, verschiedene

<sup>2</sup> Es gibt hierzu kaum neuere Literatur, aber frühe Vorreiter: Gunter Otto hat, neben Reinhard Pfennig, sehr früh auf Gegenwartskunst und ihrer politischen Bedeutung hingewiesen (1971), was Eingang in die Kunstdidaktik fand. Hermann Giesecke hat sich in seiner „Didaktik der politischen Bildung“ (1972, 225, 7. Aufl.) mit ästhetischen Kategorien und politischen Gegenständen beschäftigt: Ästhetische Erziehung legitimiere sich dann als politischer Unterricht, wenn sie in der Aufarbeitung ihres *eigenen* Gegenstandsfeldes politische Implikationen bloßlegt und politische Stellungnahmen und Entscheidungen der Schüler ermöglicht. M.E. ist dies in heutiger Sicht ein reduzierter Ansatz, der zudem für Sachunterricht nicht relevant ist.

<sup>3</sup> Nicht eingegangen werden kann hier auf Lernprozesse im Zusammenhang mit ästhetischer Produktion (vgl. dazu Schelle 1997).

Milieus oder Lebensstile, Geschlechterverhältnisse oder soziale Benachteiligungen u.v.m. können mit Differenzen und Differenzproblemen beschrieben werden. Ziel ist, jeweils eine politische Gleichheit trotz (kultureller, geschlechtlicher, religiöser etc.) Differenzen zwischen Menschen bzw. Gruppen herzustellen. Für Leggewie ist dies ein Aspekt von „Staatskunst“: „Eine kunstvolle Politik der Differenz muss die Unterschiede der Mentalitäten, des Wohlstands und des Lokalpatriotismus respektieren, ohne in eine ethnozentrische Politik der Kantonalisierung zu verfallen“ (Leggewie 1993, 121). Politik muss „kulturelle Differenzen auch im öffentlichen Raum abbilden, ohne politische Diskriminierungen zu befördern oder zu verstärken. Wirklich multikulturell ist nicht die Gesellschaft, die sich ethnisch abschottet und entmischt, sondern die lokale Eigenheiten in Rechnung stellt, ohne dabei den Wechsel der Optionen auszuschließen“ (Leggewie 1993, 133). Das Politische wird im Zusammenhang mit demokratischer Kultur immer öfter als Kommunikation über Differenzen verstanden. Eine Voraussetzung für demokratisches politisches Handeln ist demzufolge, Differenzen wahrzunehmen und möglichst ohne Vorurteile in weitere Überlegungen zur Herstellung von politischer Gleichheit und damit von Gerechtigkeit in der Gesellschaft einzubeziehen.

Auch *in der politischen Bildung* ist diese Kategorie daher aktuell und mittlerweile vielleicht sogar *eine Schlüsselkategorie*: „In einer zunehmend entgrenzten, globalen, komplexen, multikulturellen und multiperspektivisch gedeuteten Welt gewinnen die Erfahrungen von Diskrepanzen und Differenzen an Bedeutung. Wer soziale Zusammenhänge begreifen und verdeutlichen oder politisch handeln will, wird sich darauf einlassen müssen, zukünftig (noch) weniger Eindeutiges als mehr Dissonantes zur Kenntnis zu nehmen und für sich bzw. gemeinsam mit anderen zu verarbeiten“ (Redaktion kursiv 2000, 12).

Mit diesen knappen Sätzen ist ein hoher Anspruch im Hinblick auf die Ziele politischer Bildung formuliert, die verschiedene Fähigkeiten umfassen:

- Differenzen begegnen und ansehen, also bewusst wahrnehmen;
- Differenzen reflektieren, indem u.a. verschiedene Standpunkte und Perspektiven eingenommen und ‚distanziert‘ miteinander verglichen werden;
- das Einzelne und Besondere auf einen größeren Zusammenhang, auf das Allgemeine beziehen können: Differenzen im gesellschaftlich-politischen Kontext sehen;
- eine politische Meinung oder These zu den Differenzen bilden und sie eine Zeitlang ‚in der Schwebe‘ halten;

- die Meinung prüfen, indem politische Möglichkeiten und potentielle Folgen reflektiert werden;
- einen Konsens anstreben, aber einen Dissens in Kommunikationen aushalten, der zwischen verschiedenen Einzelnen oder Gruppen besteht;
- zu einem politisch begründeten Urteil gelangen.

*Kunst dient der Differenzerfahrung* in verschiedener Hinsicht: Zum einen gibt Kunst den Betrachtenden die Möglichkeit der Distanz zur Wirklichkeit. Die alltägliche Einstellung muss bei der Rezeption eines Kunstwerks überschritten werden, zum Alltag muss eine Distanz aufgenommen werden. Kunst ist nicht „von der Welt“, sondern „über die Welt“, wie Martin Seel es ausdrückt: Kunstwerke beziehen sich nicht auf etwas *in* der Welt, sondern präsentieren *Sichtweisen der Welt* (Seel 1993, 408). Die Sichtweisen können sich auf Ordnungen, Gesetze oder Prozessverläufe beziehen; sie bleiben nicht an der Oberfläche der Dinge, sondern stellen Sichtweisen über sie dar oder ihre Beziehungen zu anderen Dingen oder Menschen usw. Das Kunstwerk stört das gewohnte, eingeübte Sehen: es unterbricht „die Kontinuität zwischen der pragmatisch-alltäglichen und der ästhetischen Situation“ (Seel 1993, 409). Die Ermöglichung der Distanzierung von der Wirklichkeit erlaubt, Differenzen als solche wahrzunehmen und zu erfahren.

Zum anderen wendet sich Kunst nach Wolfgang Iser „in betonter Weise dem Verhältnis der pluralen Gestaltungen, Möglichkeiten und Ansätze zu“ (Iser 1993b, 72) – durch ihre Auseinandersetzungen mit ihren kunstgeschichtlichen Bezügen, mit Differentem oder Formal-Ästhetischem, indem sie z.B. Pluralität mit Mehrfachkodierungen darstellt. Im reflektierten Kunstumgang „bildet sich Vertrautheit mit einem Normenkatalog heraus, der Aufmerksamkeit aufs Einzelne und Beachtung der Eigenlogik gebietet sowie Übergriffe und Monopolisierungen verbietet“ (Iser 1993b, 75). Er bezeichnet Kunsterfahrung daher als die „beste Schule..., sich in einer Situation radikaler Pluralität angemessen zu bewegen; (man) muss sie nicht perhorreszieren, sondern kann sie wahrnehmend durchdringen und in ihr agieren. Daher werden Kunsterfahrung und ästhetisches Denken zu probaten Orientierungsmitteln der Gegenwart“ (Iser 1993b, 76). Ästhetisches Denken fördert die Fähigkeit zur *Auseinandersetzung mit Pluralität und Vielfalt* in der Gesellschaft.

Einen weiteren Aspekt führen Zaunisch und Wagner aus. Sie stellen dar, dass political correctness dazu führe, Themen zu tabuisieren und den Prozessen demokratischer Willensbildung zu entziehen (Zaunisch 1999, 66). Kunst

hingegen provoziere, enttabuisiere und weise ohne zensierende Eingriffe durch political correctness auf Schwachpunkte der Gesellschaft: „Sie braucht das Bild als Übersetzungsinstrument, das Bild, die Metapher, die automatisch an die Grenzen der political incorrectness rührt, weil das Bild immer (als) der Vorschub für einen Tatbestand steht, der nicht der Tatbestand selber ist“ (Wagner 1999, 73). Damit wird Kunst zum *Konterpart* der gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit, steht in Differenz zu ihr und ermöglicht entsprechende Reflexionsprozesse.

Viele (Kunst-)Didaktiker/innen sehen in der Begegnung von Kindern mit Kunst eine *Chance für Lernprozesse*, da Kunst irritieren kann, stutzig macht oder ratlos, oder auch provoziert. Differenzen, Distanzen, Widersprüche, Ambivalenzen und Abwehr sind wesentliche Aspekte in den Prozessen der Auseinandersetzung mit Kunst. Eine Annäherung an diese Aspekte muss in geleiteten Unterrichtsprozessen neben emotionalen Dimensionen auch eine sachliche Auseinandersetzung beinhalten. Damit bietet Kunst einen „Erfahrungswiderstand“. Das Gewohnte verliert nach Rumpf seine „Scheinselbstverständlichkeit“ und „Scheinvertrautheit“ und wird zum Fremden: „Ein Kunstgriff in der Erzeugung von Fremdheit ist die Verrückung der Perspektive in die Sicht des Unverständigten, das Geschehen gewinnt Fremdheit und Widerstand“ (Rumpf 1991, 135). Maset (1993) betont die Ausbildung und Entfaltung der Differenz gegenüber dem Anderen als pädagogisches Ziel der Kunstvermittlung. Kirchner fasst die Potentiale von Kunsterfahrung und ästhetischem Denken zusammen: „Erweiterung von Wirklichkeitskonstruktion, die Orientierung in der Lebenswelt, die Entwicklung von Symbolisierungsfähigkeiten, Toleranz soll geübt werden, Selbsterkenntnis gefördert, der Selbstentfremdung entgegengewirkt, der Erfahrungswiderstand zur Erfahrung des Selbst genutzt, Differenz erlebt werden etc.“ (Kirchner 1999, 55).

Wichtig für unterrichtliche Lehr-Lern-Prozesse ist der kommunikative Austausch über das Gesehene, Gedeutete oder Irritierende. Alle sehen Unterschiedliches und auch Gleiches:

„Die Sinngeneese entsteht als subjektiv (geschichtlich und lebensgeschichtlich) vollzogener Akt, das heißt, den historisch geprägten Zeichen (Symbole, Gestaltungsformen) wird von den Zeichenbenutzern jeweils ‚neu‘ Bedeutung attribuiert, wobei auch die Bedeutungskonstitution durch den Betrachter ihrerseits historisch und sozial verankert ist“ (Kirchner 1999, 77). Dabei gibt es keine ‚richtige‘ oder ‚falsche‘ Interpretation, sondern ‚besser begründete‘ und ‚schlechter begründete‘; manche sind so schlecht begründet, dass sie wieder zu verwerfen sind: „Alle Theoretiker stimmen darin überein, dass es nicht die richtige Interpretation gibt. Es gibt viele. Jeder muss seine begrün-

den. Das ist die Chance für Kommunikation“ (Otto 1998a, 162). Und es ist die Chance, *Dissens und Konsens in Kommunikationen* zu erfahren: An welchen Sichtweisen zeigen sich Übereinstimmungen? Warum werden einige Details des Kunstwerks unterschiedlich im Zusammenhang mit dem ganzen Bild gedeutet? Kann man sich gegenseitig überzeugen? Es verdeutlichen sich in der Kommunikation gemeinsame und unterschiedliche Wahrnehmungen und Deutungen sowie eventuell auch die Gründe dafür: „Im Rezeptionsprozess wird zunächst nur das wahrgenommen und erfahren, was der Rezipient dem Werk aufgrund seiner subjektiven Erfahrung und seines Wissens zuschreibt, wobei freilich intersubjektive, konventionalisierte, soziale und gesellschaftliche Prägungen einfließen“ (Kirchner 1999, 78f.). Diese Prägungen aus dem Rezeptionsprozess herauszulösen, sie bewusst zu machen, kann u.a. die so genannte ‚interkulturelle ästhetische Bildung‘ leisten. An anthropologischen Grundthemen wie Liebe und Begehren, Leiden und Verletzbarkeit, Erinnern und Vergessen lassen sich *kulturell unterschiedliche Rezeptionsperspektiven* aufzeigen sowie eine Kultur des Dissens einüben (Otto 1993): „Interkulturelle ästhetische Erziehung setzt existentielle Themen als Gegenstand von Kommunikation, von Verstehen und Verständigung voraus. Die Differenz wird im ästhetischen Feld nicht primär in der Konfrontation mit eigenen oder fremden Kulturobjekten erfahren, sondern in einer für alle unvertrauten Zuwendung zu Bildern mit allen gleichermaßen angehenden Inhalten“ (Otto 1998a, 162). Für Schuhmacher-Chilla kann dies zu einem Genuss am Dissens führen: „Pluralität, Differenz und Fremdheit zielen auf Mehrdeutigkeit, die im Diskurs ausgehalten werden muss, sogar genossen werden kann“ (Schuhmacher-Chilla 2000, 315). Werden die dialogischen Prozesse der Auseinandersetzung mit Kunst auch (aber nicht nur!) in Bezug auf politische Kategorien geführt (Geschichtlichkeit, Macht, Ohnmacht, Konflikt etc.), so ergibt sich ein Überschneidungsbereich politisch-ästhetischen Lernens. Kulturelle, soziale und politische Bedeutungen lassen sich aus den Kunstobjekten heraus interpretieren.

In der Zusammenstellung erscheinen Kunsterfahrung und ästhetisches Denken fast als ‚Wundermittel‘, was sie natürlich nicht sind. Nicht jede/r lässt sich auf Kunst ein, vollzieht die Denkbewegungen und tauscht sich kommunikativ darüber aus. Hier sind idealtypische Rezeptions- und Denkprozesse angesprochen, die diese Potentiale beinhalten, die sich jedoch nicht zwangsläufig entfalten müssen.

## 2. Ziele politisch-ästhetischen Lernens

### 2.1 Förderung von Wahrnehmungsfähigkeit für soziale und kulturelle Zusammenhänge

„Wahrnehmung gilt als Bewusstwerdung von Sinnesreizen“ (Kirchner 1999, 78). Nach Welsch geht mit der Wahrnehmungsflut und der Ästhetisierung der Welt (z.B. durchgestylte Einkaufszentren, Freizeitparks etc.) ein Wahrnehmungsverlust einher, da in der Informationsgesellschaft die Wahrnehmung „standardisiert, präformiert und oktroyiert“ sei (Welsch 1993b, 63). Diese äußeren Bilder regten die Fantasie nicht an, sondern stellten sie still; Sinnlichkeit wird nicht angesprochen sondern verdrängt. Er bezeichnet dieses Entwicklung als Anästhetisierung. Unsere Wirklichkeit sei durch Ästhetisierung und Anästhetisierung geprägt, so dass mit ästhetischem Denken und ästhetischen Erfahrungen Wirklichkeitskompetenz zu gewinnen sei (Welsch 1993b, 67). Auch wenn man diese These in ihrer Radikalität nicht teilen möchte, so werden auch im Zusammenhang mit der so genannten „Veränderten Kindheit“ (Fölling-Albers 1997) häufig Erfahrungsverluste aufgrund zunehmender Beschäftigung mit elektronischen Medien beklagt, die zu reduzierten „Erfahrungen aus zweiter Hand“ führten. „Dem Defizit authentischer Erfahrung kann mit der Entwicklung sinnlich-symbolischer Fähigkeiten entgegengewirkt werden“ (Kirchner 1999, 53), also mit Kunstrezeption, welche „die Ausbildung von Symbolisierungsfähigkeiten, Imaginationskraft und Phantasie“ unterstützten. Wahrnehmungsfähigkeit für soziale und kulturelle Wirklichkeit wird in der Literatur zunehmend als wichtiges Lernziel angesehen; sie zählt als eine *Komponente der Wirklichkeitskompetenz*.

Auch für den Bereich des Politischen lassen sich zahlreiche Beispiele finden, welche die Wahrnehmungsfähigkeit als grundlegend begründen: Wenn Politik zur *symbolischen Politik* wird, die Handlungskompetenzen simuliert und Entscheidungen inszeniert, ist sie zunächst als solche wahrzunehmen und dann zu entschlüsseln mit Hilfe politischer Ikonologie, die nach Thomas Meyer zum neuen (medien-)wissenschaftlichen Bereich wurde (Meyer 1992). Medial vermittelte Politik ist wesentlich mit Wahrnehmungsprozessen zu deuten und zu verstehen, die ihre Inszenierungen und medienspezifischen Symbole entschlüsseln. Den schnell laufenden Bildern des Films und Fernsehens ist dafür eine ruhige und Reflexionsprozesse unterstützende Sicht auf das einzelne Bild entgegenzusetzen; Kunstrezeptionen fördern diese Prozesse der Verlangsamung durch ein ruhiges Sich-Annähern an die Gegenstände der



Betrachtung. Die hier gewonnenen *Deutungskompetenzen* unterstützen das Deuten medial vermittelter politischer Aussagen. Differenzierte Wahrnehmungen können zu kritischen Fragen gegenüber Stereotypen in Darstellungen führen.

Politisch-ästhetisches Lernen eignet sich besonders gut, *Vorstellungsbilder* von Schüler/innen über „Sachen“ zu aktualisieren. Menschen machen sich Bilder von Menschen, Lebewesen, Sachen und Situationen, ihre Erinnerungsspuren beeinflussen das aktuelle Wahrnehmen. Wahrnehmungen differenzieren. Das Wahrgenommene befindet sich in einem sozialen Raum. Erfahrungen werden unter unterschiedlichen kulturellen Bedingungen gemacht. „Die Auseinandersetzung mit ‚Bilderwelten‘ scheint sich zu eignen für eine Steigerung der Aufmerksamkeit gegenüber Selbst und Welt, weil Bilder gewissermaßen als Projektions- und Reflexionsfläche zugleich dienen: Was ich sehe, hat irgendwie immer auch mit mir selbst zu tun, damit, wie ich die Dinge wahrnehme, deute und beurteile“ (Schelle 2001, 223). Dies lässt sich auch auf die in der politischen Bildung beschriebene *Perspektivenübernahme* (Breit 1992) übertragen.

Weitere wahrnehmungsfördernde Qualitäten politisch-ästhetischer Bildung im Sachunterricht, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann, lassen sich mit folgenden Punkten charakterisieren:

- Detailwahrnehmung lässt das Besondere zur Geltung kommen, es fördert die Sensibilität für das Besondere, das in Auslegungsprozessen zugleich auf das ganze Bild zu beziehen ist. Manche Aussagen können verallgemeinert werden. Hier werden Denkbewegungen provoziert, die zwischen Konkretem und Abstraktem pendeln.
- Die Wahrnehmung auch für das nicht unmittelbar Wahrnehmbare zu sensibilisieren, hat Orientierungsfunktion.
- In Gesprächen über Bilder sind Überlegungen zum Verhältnis von Gegenstand und Wort, von Gegenstand und Funktion anzustellen. Das bildlich Wahrgenommene ist in wörtliche Sprache zu übersetzen, wobei sich die Grenzen beider Medien verdeutlichen und sie als Medien reflektiert werden können.
- Differenzierte Wahrnehmungen sind in eine entsprechend differenzierte Sprache zu übersetzen und eine differenzierte Sprache ermöglicht differenzierte Wahrnehmungen.
- Die Fantasie und Vorstellungskraft wird angeregt. Für Kinder sind Gegenstände häufig noch nicht so stark alltags-pragmatisch festgelegt bzw. eingebunden wie für Erwachsene. In der Regel fällt es ihnen leichter, das Wahrgenommene im Hinblick auf seine Möglichkeitspotentiale hin

zu entfalten; ihr Möglichkeitssinn ist im Sinne einer sozialen und politischen Fantasie zu wecken und zu pflegen. Einbildungskraft nannte dies Hannah Arendt.

## 2.2 Differenziertes Denken

Die zwei vorrangigen Symbolsysteme, die Sprache des Politischen und die präsentativen Bilder des Ästhetischen, stellen zugleich immer auch Wahrnehmungsgrenzen dar. Ein sich Hin und Her – Bewegen zwischen ihnen bietet eine Chance, Wahrnehmungsblockaden zu lösen und Wahrnehmungen zu differenzieren. Mit der Wahrnehmungsfähigkeit verbunden ist das differenzierte Denken über Wahrgenommenes in der Realität, wie es im vorherigen Abschnitt schon anklang. Kunst vermag durch ihr Fremdsein im Vergleich mit anderen Realitätszugängen, durch ihre Mehrdeutigkeiten und ihr Möglichkeitsspektrum bislang unproblematische oder vertraut gewordene Orientierungen, Kategorien oder Begriffe zu stören oder zu brechen. Wenn vertraute Deutungen, gewohnte Sichtweisen und verlässliche Orientierungen abhanden kommen, beginnen Suchprozesse. Im Idealfall können die Störungen und Irritationen zu ‚Lockerungen‘ oder ‚Verflüssigungen‘ der Kategorien führen, die sich in neuen Sinnbildungsprozessen zu neuen – und reflektierteren – Orientierungen und Kategorien verdichten. Kunst kann daher eine *Flexibilisierung der Kategorien und Begriffe* bewirken. Da Kunst Fragen provoziert, aber keine Antworten gibt, vermittelt sie keine neuen Orientierungen – diese sind von den Subjekten selbst in Reflexionsprozessen zu erwerben und sie werden in der Regel differenzierter ausfallen als die früheren.

## 2.3 Urteilskraft

In der ästhetischen Argumentation drückt sich *ästhetische Rationalität* aus, wie Gunter Otto es nennt: Eine Rationalität im weiten Sinne, die meint, dass Handlungen mit subjektivem Sinn versehen werden. In der ästhetischen Argumentation werden die subjektiven Gründe und Ursachen einer sinnzuschreibenden Wahrnehmung aufgedeckt. Während politisches Lernen sich auf eine Zweck- und Wertrationalität bezieht, die weitgehend objektivierbaren Kriterien folgt, die also von subjektiver Sinnlichkeit möglichst abstrahiert und verallgemeinert, ist ästhetische Rationalität gerade auf diese subjektiven Gründe und Ursachen

gerichtet<sup>4</sup>. Beide Formen ergänzen einander. *Ästhetische Urteile* sind Urteile über die Wahrnehmung der Sinne und das sie begleitende Gefühl (vgl. Koch 1993). Das mit ihnen verbundene Denken richtet sich auf die eigene sinnliche Anschauung. Ästhetische Urteile enthalten keine objektive Erkenntnis wie die Aussage: Dies ist ein Baum. Sie erheben keinen Wahrheitsanspruch über Sachen, Sachverhalte und deren Eigenschaften, lassen also keine Bewertung nach richtig oder falsch zu, sondern beziehen sich auf *subjektive Wahrnehmungen*, die nicht lediglich das mitteilen, was man wahrnimmt, also nicht nur sagen: „Ich sehe einen Baum“, sondern die dieses Wahrnehmen zugleich *beurteilen*: Ein ästhetisches Urteil lautet z.B. „Dieser Baum ist schön“. Das subjektive Gefühl, die sinnliche Anschauung, dass dieser Baum schön für jemanden ist, liegt dem Urteil zugrunde und kann allenfalls als ‚Selbsttäuschung‘ oder ‚Lüge‘ zurückgewiesen werden. Aber auch von der ästhetischen Rationalität als das „Pendant zur Vorherrschaft der instrumentellen Rationalität“ kann nach Cornelia Klinger keine rettende Hilfe erwartet werden: „In vielen Hinsichten erfüllt die ästhetische Rationalität in der Moderne Statthalterfunktionen für eine andere Dimension, für im Kontext der Moderne illegitim gewordene, ungestellte oder unbeantwortete Fragen. Sie enthält den Hinweis auf ein Anderes, aber sie ist selbst kein Anderes“ (Klinger 1995, 236). *Ästhetische Rationalität kann also zu Fragen führen oder einen Widerspruch zum Wissen provozieren*, aber nicht selbst schon die Antwort sein. Hierzu ist sie für unseren Kontext mit politischem Wissen so zu vermitteln, dass letzteres sich aufklärt und bezogen auf ein Problem oder Fall ein begründetes *politisches Urteil* ermöglicht. Dessen Rationalität ist politisch-gesellschaftlich, begründet sich also nicht mit subjektiv relevanten, sondern mit politischen Kategorien. Sie bindet nach Massing die Zweckerationalität (mit der Beurteilungskategorie der Effizienz) und Wertrationalität (mit der Beurteilungskategorie der Legitimität) zusammen (vgl. Massing 1999b, 200). Insbesondere die Wertrationalität, die „Beziehung von politischem Handeln und Werten“, muss „in diskursiven Prozessen immer wieder neu geklärt und ausgehandelt werden“ (ebd.). Die *politische Urteilsfrage* wird

<sup>4</sup> Zu unterscheiden ist diese Form der Interpretation von einer ausdruckspsychologischen Interpretation der sozialen Bezüge eines Kunstwerks und von einer kunsthistorischen oder ikonologischen Analyse, die hier als Gegensatz kurz skizziert werden soll: „Die politischen Implikationen von Kunst müssen immer mit historischen Quellen belegt und durch eine ikonologische Analyse überprüft werden. [...] Historisch-politische Einflussforschung zeigt mögliche Einflüsse von Politik auf die Kunst auf. Ob diese wirklich nachweisbar werden, kann nur die ikonologische Analyse erweisen“ (Beyme 1998, 41 f.). Die Interpretationen im Sachunterricht sind zwar durchaus an dem Dargestellten zu belegen, aber subjektive Gründe erhalten mehr Gewicht.

nach Massing in Abhängigkeit von der eingenommenen Sichtweise beantwortet: „Drei mögliche Sichtweisen bieten sich an, die das politische Urteil und seine Begründungen beeinflussen: Die Sichtweise der politisch Handelnden, die Sichtweise der von der Politik Betroffenen und die Sichtweise des demokratischen Systems“ (Massing 1999b, 201). Politische Bildung soll mit möglichst vielen politischen Kategorien und Sichtweisen vertraut machen, so dass Lernende sie in Urteilen erkennen und zwischen *gerechtfertigten und ungerechtfertigten Urteilen* differenzieren können sowie selbst verschiedene Kategorien und Sichtweisen für eine differenzierte Argumentation heranziehen können. Zwar bestehen hier noch viele Forschungslücken (vgl. Massing 1999b, 201), aber es sollte deutlich geworden sein, dass beide Urteilsformen sich im Kontinuum zwischen subjektiv relevanten und objektivierten Kategorien bewegen und beide eine Pluralität von Urteilen zu akzeptieren haben, die in Abhängigkeit zur jeweiligen Sichtweise gebildet werden. Im Sachunterricht können Grundlagen für differenzierte Urteile gelegt werden.

## 2.4 Methodenlernen

Gegenüber dem kognitiven Lernen werden beim ästhetischen Lernen *andere Lernfähigkeiten betont*, die in den oberen Abschnitten schon anklangen: Der „Vorrang des Methodenlernens vor der Wissensakkumulation; die Priorität präziser Fragestellung gegenüber vorschnellen Antworten; die prinzipielle Akzeptanz von pluralistisch emanzipiert nebeneinanderstehenden Anschauungen, die für den Wissenskontext ebenso relevant sind wie für die soziale Praxis“ (Wagner 1999, 78). Weder allein kognitives noch allein sinnlich-ästhetisches Erkennen sind im Unterricht anzustreben; fehlt es dem Sinnlichen, ist die Wahrnehmung eingeschränkt, fehlt es der reflektierenden Kraft, kann manipuliert werden. Glücklicherweise lassen sich Prozesse des Erkennens zwar nicht derart reduzieren, aber die Möglichkeit ihrer gegenseitigen Bereicherung für Erfahrungsprozesse lässt sich befördern, wenn sie als komplementäre Prozesse gesehen werden.

Bilder auslegen im schulischen Unterricht ist ein subjektiver Prozess, in dem versucht wird, etwas Fremdes – das Präsentierte im Bild – in das Eigene zu integrieren. Das Fremde wird auf Vertrautes in der eigenen Lebenswelt, in den Erfahrungen oder des vorhandenen Wissens bezogen. „Bilder auslegen heißt, die Welt der Bilder mit der eigenen Lebenswelt verbinden, mit Erfahrungen, mit Erinnerungen und mit Handlungen“ (Otto/Otto 1987, 20). Dieses Verknüpfen bezeichnet einen Lernweg, der in der Auseinandersetzung mit

ästhetischen Objekten für die Lernenden besonders auffällig ist, der jedoch für alle Lernprozesse gilt.

### **3. Didaktisch-methodische Überlegungen zu Kinder, Kunst und Politik**

Abschreckend beim ästhetisch-politischen Lernen mag für Lehrkräfte vielfach wirken, dass sich Politisches und Kunstobjekte oft als unzugänglich für ‚normale‘ Betrachter präsentieren, dass ästhetische Lernprozesse offensichtlich noch weniger genau zu planen möglich sind als andere, da hier die subjektiven Leistungen der Schüler/innen bedeutsamer sind als sonst, und dass Lehrkräfte wenig Hilfen aus der Literatur und wenig Praxiserfahrungen in diesem Bereich haben. Für beide Bereiche lassen sich zwar nicht besonders viele Literaturangaben nennen, aber die vorhandenen belegen, dass sich *Grundschulkinder* sowohl mit Politik (Richter 1997) als auch mit Kunst (Kirchner 1999) *offen, unvoreingenommen und reflektiert* auseinander setzen können. Auch politisch-ästhetische Lernwege können geplant und vorbereitet werden<sup>5</sup>. Voraussetzung sind im Bereich des Politischen subjektiv nachvollziehbare Fallbeispiele, präzise eingeführte Begriffe und konkrete Materialien, welche die Komplexität des Politischen auf ein Maß reduzieren, das den Schüler/innen angemessen ist. Ähnliches gilt für die Auseinandersetzung mit Kunstwerken, für die Kirchner bei Sechs- bis Elfjährigen sogar eine besondere Disposition feststellt. „Kunstwerke sind dann zur Vermittlung geeignet, wenn ungewöhnliche Materialqualitäten zum Nachgestalten und Experimentieren reizen, aus dem Alltag Vertrautes in anderen Zusammenhängen entdeckt wird und zu Wiedererkennen führt, wenn Motive die Phantasietätigkeit und das Nachdenken anregen, wenn die Produktionsverfahren Berührungspunkte zu eigenem ästhetischen Verhalten im Spiel aufweisen oder wenn Irritationen entstehen, zugleich jedoch Neugierde und Wissbegierde hervorrufen werden“ (Kirchner 1999: 23).

<sup>5</sup> Siehe z.B. das Wochenschau – Heft „Kultur und Herrschaft“ 43.Jg., März/April 1992, Nr. 2, Ausgabe Sek. II

### 3.1 Aktualität, Bedeutsamkeit und Betroffenheit

Es gibt immer wieder aktuelle Anlässe in den Medien, die im Unterricht aufzugreifen sind: Die im Fernsehen gezeigten Wirkungen der Terroranschläge vom 11. September 2001 auf das World Trade Center in New York wurden von Menschen so in Worte gefasst, dass es gewesen wäre „wie im Kino“. Hier verdeutlicht sich (ein weiteres Mal) die *Macht der Bilder für das Wahrnehmen von Wirklichkeit und für das Denken über Wirklichkeit*. Es verdeutlicht sich die Relevanz, über ‚Bilder‘ im weitesten Sinne auch in ihren politischen Dimensionen aufzuklären.

Was interessiert Kinder? Wo gibt es Bezugspunkte aus ihren Lebenswelten zum künstlerischen Objekt? Die ‚klassischen‘ Kriterien der Bedeutsamkeit und Betroffenheit leiten die Unterrichtsziele und damit schließlich die Werkauswahl. *Gegenwartskunst* eignet sich nach Kirchner besonders gut für Grundschulkinder, da sie sich auf Geschehnisse der Zeit oder auf bekannten Alltag bezieht; ein historischer Abstand muss nicht reflektiert werden (vgl. Kirchner 1999, 87). „Je mehr Bedeutungskontexte die Kinder zu einem Werk entwickeln können, desto größer wird das Interesse daran“ (Kirchner 1999, 87). Die in den Werken (re-)präsentierten Lebenswelten oder Lebensweisen sollten den Schüler/innen vertraut sein. Architektur, Städtebau oder Denkmäler sowie ‚Kunst im öffentlichen Raum‘ sind zwar des öfteren in Städten oder Gemeinden zu sehen, müssen aber deshalb trotzdem nicht zu den Lebenswelten der Schüler/innen gehören.

Zu fragen ist des Weiteren, welche bedeutsamen politischen Erkenntnisse das künstlerische Objekt dem Kind vermitteln kann. Dafür ist von Seiten der Lehrkräfte eine genaue Kenntnis des Kunstwerks wichtig. „Die Werkrekonstruktion ist Voraussetzung von Lehrprozessen, um angemessene Inhalte auszuwählen und gemäß der Eigenlogik des Gegenstandsfeldes didaktische Vermittlungswege zu antizipieren“ (Kirchner 1999, 65).

### 3.2 Zur didaktischen Werkauswahl: Beziehungen zwischen Kunst und Politik

Die Beziehungen zwischen Kunst und Politik sind vielfältig, hier soll nur auf die eingegangen werden, die sich auf vielerlei Weise in Kunstwerken ausdrücken. Es finden sich politische Aussagen in künstlerisch gestalteten Objekten (bei Beuys, Immendorff oder Vostell), auch in Karikaturen oder Plakaten (Staeck). Es gibt ‚Klassiker‘ der erzählenden Malerei wie z.B. die

Allegorien der guten und schlechten Regierung von Lorenzetti im Palazzo Pubblico in Siena (1337 – 39), deren bildliche Repräsentationen in zahlreichen politischen Interpretationen gedeutet wurden. Einige Künstler/innen begründeten mit ihren Werken eine politische Ikonologie (Goya, Hogarth oder Daumier); sie decouvrierten politische Hintergründe oder zeigen Folgen von Politik auf (z.B. Grosz, Kollwitz, Hubbuch oder Heartfield), was mehr oder weniger gut für die Betrachtenden zu erkennen war bzw. ist, da sich die Darstellungen häufig durch Doppelkodierungen auszeichnen. Es findet sich in der Kunst auch konkreter Widerstand gegen gesellschaftliche Vorgänge (z.B. in der Aktionskunst und in Happenings). Manche interpretieren Politisches in jedes Kunstwerk hinein, in denen anthropologische Gefühle wie Ängste verarbeitet werden (z.B. bei Picasso, Max Ernst, Dali usw.). Gelegentlich wird Kunst im Zusammenhang mit Politik auch in der Öffentlichkeit und im Parlament diskutiert: Wenn Jeanne Claude und Christo den Reichstag in Berlin verhüllen (vgl. Klein u.a. 1995), wenn Hans Haake von den Politiker Erde aus ihren Wahlkreisen mit nach Berlin gebracht bekommen möchte, die er im nördlichen Lichthof des Reichstags in einem langen Holztrog deponieren will, in dem die Inschrift leuchtet „Der Bevölkerung“, oder wenn es um ein Denkmal für die Opfer des Holocaust geht.

Ein wenig systematischer als dieser Überblick, aber keinesfalls vollständiger, fällt der Versuch aus, Kategorien der politischen Bildung mit Genres der Malerei zu verknüpfen. Exemplarisch sollen hier Macht, Akteure/Beteiligte, Geschichtlichkeit (Giesecke, Sutor) bzw. Gewordenheit, Lebensstile und Gefahren/Risiken (Henkenborg) aufgegriffen werden. Bazon Brock hat vor einigen Jahren Funktionen der Kunst nach 1400 zusammengestellt, von denen einige m.E. auch Hinweise auf mögliche Inhalte politisch-ästhetischen Unterrichts geben können: *Individuation als Sozialisationsform* (Portraitmalerei) und *Objektivierung sozialer Gruppen, Kollektivbildung* (Repräsentative Gruppenportraits) weisen auf Beziehungen zwischen Individuation und Integration hin: „Die Portraitmalerei ... konnte eine entscheidende Funktion bei der Ausbildung der Individuation und zugleich bei der Integration der Individuierten in das Selbstverständnis der Gesellschaft übernehmen“ (Brock 1974, 265). Die repräsentativen Gruppenportraits „zeigten das einzelne Gruppenmitglied in seiner Bedeutung als Persönlichkeit für andere“ (Brock 1974, 266). Dieses Genre lässt sich mit politikdidaktischen Kategorien wie Macht/Herrschaft, Akteure/Beteiligte oder Lebensstile verbinden. Von Beyme beschreibt den heutigen Bedeutungsverlust von Kunst, der gleichwohl ästhetische Kompetenzen nicht überflüssig macht: „Seit der Renaissance hat Politik durch eine Symbiose mit der Kunst, die auch der ästhetischen Legitimation von Herrschaft diene, ihre

Autonomie gesteigert. Aber die Politik bedarf heute der Kunst nicht mehr. Ästhetische Inszenierung von Politik verdrängt das Medium Kunst in den Techniken zur Legitimation von Herrschaft“ (von Beyme 1998, 51f.). Und: „Die Kunst hat ihre ‚Aura‘ verloren und wird zur Selbstdarstellung von Herrschaft immer ungeeigneter. Die Selbstdarstellung wandte sich den Medien zu“ (von Beyme 1998, 164) – wie oben schon angesprochen, sind auch hierfür ästhetische Kompetenzen wichtig.

*Konstitution der sozialen Handlungsräume* (Herrschaftsarchitektur): Das soziale Umfeld als Handlungsraum, die „Beziehung von sozialen Handlungen und sozialen Umgebungen“, die „Beziehung von materieller Gestaltung der Lebensumgebung und Verhalten der Menschen“ sowie entsprechende Entwürfe einer idealen Stadt wurden zuerst in der italienischen Frührenaissance herausgestellt (Brock 1974, 267). Insbesondere an der Architektur lassen sich *Demonstrationen von Macht und Größe* politischer Herrscher, wirtschaftlicher Konzerne oder kultureller Leistungen eines Staates aufzeigen.

*Kontinuitätserfahrung in den Handlungen der Individuen und Kollektive* (Ereignismalerei und Historienmalerei): Vorausgehende und nachfolgende Momente der Handlung sind eingeschlossen, so dass Kontinuitätserfahrungen möglich sind. Kunst kann hier als *Quellenmaterial* dienen. Ein Beispiel hierfür findet sich bei Schelle (2001, 218 ff.).

Auch wenn ‚politische Kunst‘ für den Bereich der Kunst insgesamt eher nebensächlich ist, so können heute doch zu fast allen Politikfeldern Kunstobjekte gefunden werden. Kunst ist in Demokratien in der Regel zwar keine Gegenmacht zur herrschenden Politik. Grundsätzlich stimmt die Mehrzahl der Künstler/innen den demokratischen Grundordnungen zu. Politische Themen tauchen dennoch immer wieder in der Kunst als *Kritik am Politischen* auf, als *Hinweise auf Gefahren und Risiken*: „Fehlleistungen der Demokratie – wie der Vietnamkrieg, die neue Armut oder die Versäumnisse in der Rassengleichstellung in Amerika – haben neue Wellen der kollektiven Politisierung der Kunst ausgelöst“ (von Beyme 1998, 173). Aber in der Kunst finden sich keine direkten politischen Aussagen; Kunst bezieht sich nicht unmittelbar und konkret auf das Politische: Sie „musste stets einen prekären Balanceakt zwischen Aktualität und Überzeitlichkeit vollführen, um zu überleben“: „Je vordergründiger ein Kunstwerk politisch auftrat, um so weniger wurde es langfristig als Kunst akzeptiert“ (von Beyme 1998: 30). Kunstwerke dürfen auch nicht zu „Anwendungsfällen von ästhetischen und politischen Doktrinen“ degradiert werden, wie von Beyme betont (1998, 18). Ihre Potenz für politisches Lernen besteht gerade darin, nicht für manipulative Zwecke missbraucht werden zu können.



#### 4. Eine Bildinterpretation im Rahmen von Friedenserziehung

Otto Dix malte 1952 „Sitzendes Kind“ (Flüchtlingskind)<sup>6</sup>, das sich für Grundschulkinder gut eignet, denn in der Regel interessieren sich Kinder für Kinder.



<sup>6</sup> Mischtechnik auf Presspappe [82x51,5 cm; Valduz, Otto-Dix-Stiftung].

Einige der oben genannten Qualitäten der Rezeption von Kunstwerken sollen hier konkreter wieder aufgegriffen werden, ohne dass eine formal-ästhetische Interpretation dieses Bildes oder dass eine Darstellung der Friedenserziehung im Sachunterricht (vgl. Richter 1993; Schernikau/Zahn 1990) erfolgen kann.

Dieses Kind sieht nicht wie ein ‚normales‘ Kind aus. Seine Sitzhaltung und sein Augenausdruck sind ‚auffällig‘. Das Kunstwerk irritiert und stört das gewohnte, eingeübte Sehen von Kindern; es unterbricht die Kontinuität des Alltags: Was ist das für ein Kind? Das Werk provoziert Fragen.

Ein Blick auf den Titel lässt weiterfragen: Ist es noch auf der Flucht? Wovor ist es auf der Flucht?

Wichtig im Rezeptionsprozess ist das *ästhetische Verhalten* zum Werk, „die Art, wie ich mich dazu in Beziehung setze, die Art, wie das Bild mein Denken, Erinnern, Fühlen in Gang setzen kann“ (Otto 1998a: 162) und wie darüber nachgedacht wird. Die ästhetische Rezeption verlangt genaue Beobachtung von Details (die Fußhaltung, die sofort auffällt, die blauen Augen) und vom Ganzen (kein differenzierter Hintergrund, keine Bezüge des Ortes, der Situation oder der Zeit, keine Möbel außer dem sehr niedrigen Stuhl, dem Schemel). Zum Deuten müssen wir versuchen, sowohl Details als auch das Ganze wahrzunehmen und aufeinander zu beziehen: Die Fußhaltung könnte Furcht oder Hilflosigkeit ausdrücken. Das Mädchen füllt fast das ganze Bild aus. Aber zusammen gesehen mit dem Schemel wirkt es klein und unbehaust. Die blauen Augen stechen hervor im ansonsten mit bräunlichen Farben gemalten Bild. Die Augen wirken dadurch starr, wie tote Augen. Was haben diese Augen gesehen, was sehen sie jetzt? Kunstwerke provozieren Einbildungskraft beim Fragen, das zunehmend differenzierter wird: Warum sitzt das Mädchen auf einem Schemel? Hat es dieses Kleinmöbel auf der Flucht mitnehmen können oder ist es ihm im Raum zugewiesen worden? Wo ist es? Welche Zeit ist dargestellt? Könnte es auch ein heutiges Flüchtlingskind sein? Das nach Deutschland geflüchtet ist? Was passiert mit Kindern, die flüchten müssen?

Die ästhetische Rezeption verlangt metaphorische Sprachfähigkeit, das Empfundene auszudrücken. In den Interpretationen wird um Sprache ‚gerungen‘, es werden „Wahrnehmungsblockaden“ in der Sprache aufgebrochen, zumal sich nicht alles verbalisieren oder/und symbolisch repräsentieren lässt: Die „(i)nterpretierende Sprache hat in diesem Zusammenhang nicht die primäre Funktion, Generalisierungen vorzunehmen, das ästhetisch Gemeinte ‚auf den Begriff zu bringen‘“, sondern Aufmerksamkeiten, Ansprechbarkeiten und Wahrnehmungsfähigkeiten wachzurufen und zu differenzieren (vgl. Klafki 1993, 29). Diese Interpretationen, die ästhetischen Argumentationen, sind weder endgültig noch je ausgeschöpft, weil die konkreten Individuen in ihnen ihre

jeweiligen Fragestellungen, Erfahrungen, Betroffenheiten und Sozialisationsbiographien mit dem Kunstwerk verknüpfen – es ist ein wechselseitiger, stets wieder offener Prozess: Die Sinnggebung eines Bildes ereignet sich im Zuge seiner Wahrnehmung – und ist damit immer wieder neu und nicht verallgemeinerbar; es weist auf das Besondere hin. Es geht ästhetischer Bildung hier um ein Sensibel-werden für das Besondere, für Differenzen.

Über das Bild ist im Unterricht zu diskutieren. Gegenseitig zeigen sich Schüler/innen die Details, die sie wichtig finden. Sie deuten Details und das Ganze auch unterschiedlich. Pädagogisch ist zu fragen: Wie sieht eine ‚einheimische‘ Schülerin dieses Bild? Wie ein Flüchtlingskind? Wie ein Schüler, der offensichtlich zwischen zwei Staaten ‚pendelt‘, da seine Eltern keine Deutschen sind? „Integration heißt im Auslegungsprozess dieses Bildes nicht Addition der Sichtweisen, sondern das Erfahren der Differenzen. Es liegt auf der Hand: Je unterschiedlicher die Lebenswelten sind, mit denen Betrachter dieses Bild verknüpfen, desto kontroverser wird das Gespräch über das Bild sein, d.h. desto größer wird der Verständigungsbedarf zwischen den Sprechenden werden. Hier ist keine Kompetenz für Kunst gefragt, sondern die Konfrontation“ mit dem Dargestellten (Otto 1998a, 157).

In den Diskussionen ist Toleranz zu üben, denn es könnte sein, dass nicht alle Diskutierenden einer Meinung sind. Es ist über die jeweiligen *ästhetischen Urteile* zu diskutieren mit dem Ziel, sich gegenseitig zu überzeugen. Vielleicht kommt es dann zu ähnlichen Urteilen, zu Übereinstimmungen, zu einer für alle gültigen ästhetischen Anschauung dieses Bildes von Dix – oder auch nicht. Auf jeden Fall aber werden alle in der Diskussion sensibel für die Anschauungen der anderen, spüren, dass auch ihnen ihre Interpretationen wichtig sind und dass sie begründet sind. Sie merken, dass sich Bilder in verschiedene Lebenswelten hinein auslegen lassen, dass viele schon Meinungen oder Ansichten über Flüchtlingskinder haben, die bewusst werden und die eventuell infrage zu stellen und zu ändern sind. Es können sich *politische Urteile* bilden; über Flüchtlinge als Betroffene von Unfrieden oder über politische Akteure, die Bedingungen ihres Aufenthaltes gestalten. Kunstwerke können Horizonte möglichen Sinns exponieren (Seel 1993, 409). Diese Horizonterweiterung, die den Horizont der Vor-Erfahrungen und Interessen erweitert, thematisiert phänomenologische Pädagogik als wichtig für Lernprozesse. Prozesse des Umlernens und die dafür nötigen Suchbewegungen finden eventuell statt. Die Einschränkung ist deutlich: „eventuell“. Lernprozesse in diesem Bereich lassen sich weder erzwingen noch instrumentalisieren: Es ist z.B. nicht planbar, ob dieses Kunstwerk die Betrachtenden überhaupt ‚anspricht‘ und zur Aufnahme von Suchbewegungen führt. Die Vor-Erfahrungen der Betrachtenden lassen sich

bestenfalls einschätzen. Vielfalt und Unterschiedlichkeit kennzeichnen auch die Lerngruppen.

## Literatur

- Beyme, Klaus von 1998: Die Kunst der Macht und die Gegenmacht der Kunst. Studien zum Spannungsverhältnis von Kunst und Politik, Frankfurt am Main
- Bohunovsky-Bärnthaler, Irmgard (Hrsg.) 1999: Kunst und Demokratie. Vortragsreihe der Galerie Carinthia im Stift Ossiach, Klagenfurt
- Breit, Gotthard 1992: Mit den Augen des anderen sehen – Eine neue Methode zur Fallanalyse, 2. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Brock, Bazon 1974: Die Funktion der Kunst in der Gesellschaft von morgen, in: Hoffmann, Hilmar (Hrsg.): Perspektiven der kommunalen Kulturpolitik. Beschreibungen und Entwürfe, Frankfurt am Main, 255-274
- Fölling-Albers, Maria 1997: Kindheitsforschung im Wandel – Eine Analyse der sozialwissenschaftlichen Forschungen zur „Veränderten Kindheit“, in: Köhnlein, Walter/Marquardt-Mau, Brunhilde/Schreier, Helmut (Hrsg.): Kinder auf dem Wege zum Verstehen der Welt, Bad Heilbrunn, 39-54
- Henkenborg, Peter/Sander, Wolfgang (Hrsg.) 1993: Wider die Langeweile. Neue Lernformen im Politikunterricht, Schwalbach/Ts.
- Kirchner, Constanze 1999: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, Seelze
- Klafki, Wolfgang 1993: Über Wahrnehmung und Gestaltung in der ästhetischen Bildung, in: Kunst + Unterricht, Heft 176, 28-29
- Klein, Ansgar/Braun, Ingo/Schroeder, Christiane/Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.) 1995: Kunst, Symbolik und Politik. Die Reichstagsverhüllung als Denkanstoß, Opladen
- Klinger, Cornelia 1995: Flucht. Trost. Revolte. Die Moderne und ihre ästhetischen Gegenwelten, München/Wien
- Leggewie, Claus 1993: Staatskunst, in: Welsch 1993a, 116-134
- Maset, Pierangelo 1995: Ästhetische Bildung der Differenz, Stuttgart
- Massing, Peter 1999: Politische Bildung, in: Richter/Weißeno, 185-188
- Massing, Peter 1999b: Politische Urteilsbildung, in: Richter/Weißeno, 199-201
- Meyer, Thomas 1992: Die Inszenierung des Scheins. Essay-Montage, Frankfurt am Main
- Otto, Gunter 1971: Kunst als Prozess im Unterricht, 2. erw. Aufl. Braunschweig
- Otto, Gunter 1993: Das integrative Moment in einer Interkulturellen Ästhetischen Erziehung, in: Böhle, Reinhard C. (Hrsg.): Möglichkeiten der Interkulturellen Ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis, Berlin, 64-77
- Otto, Gunter 1993b: Über Wahrnehmung und Erfahrung. Didaktik, Ästhetik, Kunst, in: Kunst + Unterricht, Heft 171, 16-19
- Otto, Gunter 1998: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik, 3 Bände, Seelze
- Otto, Gunter 1998a: Integration durch interkulturelle Ästhetische Erziehung, in: Otto 1998, Band 3: Didaktik und Ästhetik, 155-163

- Otto, Gunter 1998b: Ästhetik, Politik und Kunst. Ästhetische Erziehung von Schiller her gedacht, in: Otto 1998, Band 3: Didaktik und Ästhetik, 221-229
- Otto, Gunter 1999: Unterricht als Denkform und Handlungsraum für Erfahrung. Ein fachgeschichtlich orientiertes Vorwort zu Constanze Kirchners „Kinder und Kunst der Gegenwart“, in: Kirchner, 9-22
- Otto, Gunter/Otto, Maria 1987: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern, Velber
- Redaktion kursiv 2000: Lernen durch Differenz. Die Mehrdeutigkeit politischer Bildung, Heft 1
- Richter, Dagmar 1993: Im Sachunterricht zur Friedensfähigkeit erziehen, in: Richter, Dagmar (Hrsg.): Grundlagen des Sachunterrichts. Lebensweltliche und fächerübergreifende Aspekte in fachdidaktischer Perspektive, Oldenburg, 89-94
- Richter, Dagmar 1997: Kinder und politische Bildung, in: Köhnlein, Walter/Marquardt-Mau, Brunhilde/Schreier, Helmut (Hrsg.): Kinder auf dem Wege zum Verstehen der Welt, Bad Heilbrunn, 76-89
- Richter, Dagmar 2001: Politikdidaktische Reflexionen zur Kinder- und Jugendliteratur, in: Weißeno, 173-184
- Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (Hrsg.) 1999: Lexikon der politischen Bildung, Band 1: Didaktik und Schule, Schwalbach/Ts.
- Rumpf, Horst 1991: Erfahrungswiderstand, in: Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt, Essen, 129-144
- Schelle, Carla 1997: Durch ästhetische Produktion Lernen, in: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch für politische Bildung, Schwalbach/Ts., 471-484
- Schelle, Carla 2001: Politisches Lernen an Abbildungen – Bildbotschaften deuten und reflektieren, in: Weißeno, 213-225
- Schernikau, Heinz/Zahn, Barbara (Hg.) 1990: Frieden ist der Weg. Bausteine für das soziale und politische Lernen, Weinheim/Basel
- Schuhmacher-Chilla, Doris: Kunst/Ästhetische Erziehung, in: Reich, Hans H./Holzbrecher, Alfred/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch, 2000, Opladen, 311- 325
- Seel, Martin, 1993: Zur ästhetischen Praxis der Kunst, in: Welsch 1993a, S. 398 – 416
- Wagner, Manfred 1999: Zum Verhältnis von Öffentlichkeit und Kunst, in: Bohunovsky-Bärnthaler, 68-89
- Weißeno, Georg (Hrsg.) 2001: Politikunterricht im Informationszeitalter – Medien und neue Lernumgebungen, Schwalbach/Ts.
- Welsch, Wolfgang (Hrsg.) 1993a: Die Aktualität des Ästhetischen, München
- Welsch, Wolfgang 1993b: Ästhetisches Denken, Stuttgart, 3. Aufl.
- Zaunschirm, Thomas 1999: Gibt es eine politisch korrekte Kunst? In: Bohunovsky-Bärnthaler, 48-67

Gabriele Metzler

## Neue Lernwege und kreative Methoden im Heimat- und Sachunterricht

**„Des Anfängers Geist hat viele Möglichkeiten,  
der des Experten hat nur wenige.“  
Shunryu Suzuki [Zen-Meister]<sup>1</sup>**

### 1. Kreativität im Grundschulalter wecken

Jedes Jahr verlassen tausende von Jugendlichen die allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss. Sie können nur langsam und stotternd lesen. Schreibenlässe vermeiden sie, wo immer es geht, da sie sich wegen ihrer diesbezüglichen Defizite nicht blamieren wollen. Ein bestimmter Prozentsatz dieser Jugendlichen (10 bis 15%) verläßt die Schule sogar als Analphabeten. All diese jungen Menschen verfügen mehrheitlich nur über lückenhaft ausgebildete sprachliche Fertigkeiten, so dass sie zum Beispiel schon bei alltäglichen Erfordernissen Probleme bekommen, weil sie etwa die Warnhinweise auf Haushaltsputzmitteln nicht entziffern können und auch keine Kenntnis über Kontraindikationen von Arzneimitteln erlangen. Es fehlt ihnen darüber hinaus an mathematischen Kenntnissen. Vom Sozialkunde- bzw. Politikunterricht ist zumeist auch so gut wie nichts hängengeblieben. Ihre politische Teilhabe an der auf bürgerschaftliches Engagement ausgerichteten demokratischen Staatsform kann von daher, wenn überhaupt, nur rudimentär erfolgen. Ein sinnerfülltes, eigenständiges, beruflich befriedigendes Leben zu führen, dürfte für diese jungen Menschen kaum möglich sein. Ihr Scheitern in der hochelaborierten, immer komplexer werdenden Informations- und Wissensgesellschaft ist vorprogrammiert, und dies, obwohl die meisten von ihnen, wie jeder Schüler in Deutschland, im Durchschnitt weit über 8000 Stunden in der Schule verbrachte. Wir blicken auf das Ende einer Schulkarriere, jedoch wird dieser unbefriedigende Abschluss kaum als Ergebnis

---

<sup>1</sup> Zit. nach Karl-Heinz Brodbeck (1995). *Entscheidung zur Kreativität*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 271.

eines langen Prozesses, dessen Grundsteinlegung bereits in den ersten Schuljahren erfolgte, verstanden.

Inwiefern könnte kreativitätsorientiertes Lernen dieser Entwicklung entgegenwirken? Was könnte im Grundschulbereich und vor allem im weitgefächerten Heimat- und Sachunterricht durch Kreativitätsanreicherung anders und besser werden?

Dem Lernbereich Sachunterricht mit seinen konstituierenden Fächern Sozialkunde, Geschichte, Geographie, Biologie, Chemie, Physik und Arbeitslehre/Technik kommt insofern eine Schlüsselrolle zu, als dieser Fächerverbund ein breites Spektrum (möglicher) kindlicher Interessen repräsentiert und, was auch von Kreativitätsforscher/inne/n immer hervorgehoben wird, Wissen-Wollen und Neugier bei den Kindern, als wichtigste Quelle menschlicher Kreativität, evozieren könnte. Anders als in einem Fach wie Mathematik, wo der Umgang mit Zahlen in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt ist und insofern eine Affinität zu Zahlen bestehen muss, bietet der Sachunterricht mit seinen abwechslungsreichen Themenkreisen viele Ansatzpunkte für individuelle Neigungen, so dass die Kinder ihre jeweils spezifischen Kenntnisse, Hobbies und Aktivitäten, seien diese nun bezogen auf ein bestimmtes Sachgebiet (z.B. Tiere im Winter oder Stadtgeschichte), auf soziale Interaktionen zwischen Menschen (z.B. Reflexion über Aggressivität, Konfliktverhalten und Friedensstrategien) oder auch im Hinblick auf das Mensch-Natur/Umwelt-Verhältnis, einbringen können. Oftmals treten gerade im Sachunterricht besondere (Vor-)Prägungen, Fähigkeiten und auch erstaunliche Kenntnisse und Fertigkeiten von Kindern zutage, die in den anderen Grundschulfächern unbemerkt geblieben wären. So staunten Lehrerin und Klassengemeinschaft über einen Schüler einer dritten Grundschulklasse, als dieser in einer Präsentation mit vielen interessanten Informationen über das Planetensystem brillierte. Den Schüler interessierte diese Thematik brennend. In besonderer Weise beschäftigten ihn auch die mit dem Weltall verbundenen offenen Fragen. Er habe sogar schon einmal davon geträumt, meinte er in der folgenden spannenden Diskussion mit den Kindern, auf einem Lichtstrahl ins Weltall zu reisen. Fast sei er dabei in ein ‚schwarzes Loch‘ geraten. Dazu angeregt, sich mit dem ‚Himmel und seinen Rätseln‘ auseinanderzusetzen, hatte ihn seine Astronomie und Raumfahrt studierende Tante, mit der er über sein Lieblingsthema in ständigem E-Mail-Kontakt stand.

Wofür sich Kinder brennend interessieren, was sie emotional aufwühlt, bestimmt oftmals ihren späteren Berufs- und Lebensweg. Wenn sich anderer-

seits Kinder für nichts oder für nichts wirklich tiefgreifend interessieren, begleitet sie häufig das Problem der ‚Langeweile‘ (und der oftmals damit verbundenen beruflichen Erfolglosigkeit) ein Leben lang. Vielleicht wird dieser Junge später einmal Astrophysik studieren und vielleicht sogar durch seine Neugierde und seinen Wissensdrang zu neuen Erkenntnissen vorstoßen.

Unbekanntes entdecken, neue Welten und Wege erkunden, sich selbst und andere Menschen mit der Lösung eines rätselhaften Phänomens beglücken: Kreativität beginnt mit der Faszination eines Menschen für etwas. Es sei, so Howard Gardner, als verlief man sich: „The most important thing at the beginning is for an individual to feel some kind of emotional connection to something. It’s like falling in love.“<sup>2</sup>

Von Albert Einstein wird berichtet, dass seine Faszination für die Physik anfang, als er fünf Jahre alt war und krank im Bett lag. Sein Vater wollte ihn mit einem Geschenk erfreuen und brachte ihm einen kleinen Magnetkompaß, mit dem sich das Kind stundenlang beschäftigte, hingerissen davon, dass die Kompaßnadel bei allem Drehen und Wenden des Objekts immer unbeirrt nach Norden zeigte. Ohne das Antriebsmoment einst kindlicher Faszination hätte der erwachsene Einstein wohl kaum seinen Geist und sein ganzes Leben auf die Wunder der Natur, die er mithilfe der Physik zu enträtseln suchte, ausgerichtet. Wenn also Kinder oder Jugendliche Schule und Unterricht mit Apathie und einer sogen. Null-Bock-Haltung begegnen und sie deshalb auch unbefriedigende Leistungen erbringen, ergeht es ihnen wie Kafkas ‚Hungerkünstler‘, der nach eigener Aussage nicht hungern würde, hätte er die Speise gefunden, die ihm schmeckte.

## 2. Sachunterricht als zentraler, kreativitätsfördernder Lernbereich

Ingrid Prote weist dem Sachunterricht als zentralem Lernbereich in der Grundschule die vordringliche Aufgabe zu, „Kindern bei der Erschließung und Bewältigung ihrer Lebenswelt zu helfen.“<sup>3</sup> Kreativitätsorientiertes Lehren und Lernen legt hierbei die Betonung weniger auf *das, was ist*, als auf

---

<sup>2</sup> Daniel Goleman, Paul Kaufman, Michael Ray (1992). *The Creative Spirit*. New York, London: Penguin, S. 31.

<sup>3</sup> Ingrid Prote (1997). „Politische Bildung und Erziehung in der Grundschule“, in: Wolfgang Sander, Hrsg., *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 157-172, S. 166.



*das, was sein wird oder sein könnte.* Es gilt, eine Welt zu denken, die voller Möglichkeiten ist und die für jede/n einzelne/n Schüler/in Herausforderungscharakter hat. Kreativität kann und wird sich dann entfalten, wenn Grenzen überschritten werden und Altes zerstört wird (kreative Destruktion), damit Neues an die Stelle überholter Denkweisen, Verfahren, Verhaltensweisen oder Gegenstände rückt.

Zum Beispiel können Kinder aus der historischen Perspektive von Schule und Unterricht damit konfrontiert werden, dass sie heute, statt früherer Schiefertafel mit Griffel, Schreibheft, Kugelschreiber und Füllhalter sowie Computer verwenden. Ihre Kinder wiederum könnten in ca. zwanzig bis dreißig Jahren, also um 2020/30, so Ray Kurzweil, einer der Pioniere künstlicher Intelligenz am Massachusetts Institute of Technology/MIT/USA, mit Computermenschen umgehen, die Gefühle äußern und auch eigene Willensbekundungen haben werden. Kurzweil entwirft folgendes Zukunfts-Szenario: „Die Computertechnik versetzt uns in die Lage, jahrhundertealte Probleme zu lösen. Sie weist uns den Weg in eine postbiologische Zukunft, die das Wesen von Sterblichkeit verändert. [...] Vor Ablauf des nächsten Jahrhunderts wird der Mensch seine Stellung als das intelligenteste und das leistungsfähigste Wesen auf Erden verloren haben. Doch halt“, sagt Kurzweil, „diese Prognose steht und fällt damit, was wir unter dem Begriff ‚menschliches Wesen‘ verstehen. Und hier läßt sich bereits ein wesentlicher Unterschied zwischen diesen Jahrhunderten errahnen. Anders als im jetzigen Jahrhundert wird dies die vorrangige politische und philosophische Begriffsbestimmung sein: die Frage, wie wir das Wesen des Menschen definieren.“<sup>4</sup>

Karl R. Popper spricht vom Grundprinzip der *Suche nach einer besseren Welt*. Popper führt aus: „Menschen, Tiere, Pflanzen, auch Einzeller, sind immer aktiv. Sie versuchen, ihre Lage zu verbessern oder zumindest eine Verschlechterung zu vermeiden. Sogar im Schlaf erhält der Organismus den Schlafzustand aktiv aufrecht. [...] Jeder Organismus ist dauernd damit beschäftigt, Probleme zu lösen. Und die Probleme entstehen aus Bewertungen seines Zustandes und seiner Umwelt, die er zu verbessern sucht. Der Lösungsversuch stellt sich oft als irrig heraus, er führt zu einer Verschlechterung. Dann folgen weitere Lösungsversuche, weitere Probierbewegungen.“<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Ray Kurzweil (1999). *Homo sapiens: Leben im 21. Jahrhundert*. München: Econ (Titel der amerikanischen Erstausgabe: *The Age of Spiritual Machines*, London: Viking Press, 1999), S. 18.

<sup>5</sup> Karl R. Popper (1987). *Auf der Suche nach einer besseren Welt*. München, Zürich: Piper, S. VII.

Popper entwirft eine Welt, in der das Bessere der Feind des Guten ist. Die aus Poppers Sichtweise resultierende Lehrtätigkeit ist von daher eher *subversiv, also umstürzlerisch und teilweise auch revolutionär* als *konservativ-konservierend*. Schüler/innen sollen, so die Zielvorstellung subversiv-kreativitätsorientierten Unterrichts, befähigt werden, sich selbst und ihre Umwelt zu verändern. Wandlungsfähig sein, ein anderer Mensch werden aufgrund von etwas, das man sich angeeignet hat, so lautet das Credo der auf erzieherisch-pädagogischen Gebieten arbeitenden Kreativitätsforscher/innen.

Ingrid Prote argumentiert vom Ansatz her kreativitätsorientiert, ohne dies dezidiert darzulegen, wenn sie fordert: „Wenn der Sachunterricht seinem Anspruch gerecht werden will, Kindern Orientierungshilfen für die Bewältigung ihrer Lebenswirklichkeit zu geben, muss er die Erfahrungen und Fragen der Kinder zum Ausgangspunkt und zur Basis des Unterrichts machen. Das bedeutet konkret, dass sachunterrichtliche Themen *lebensweltorientiert* und *integrativ* erarbeitet werden müssen. Sie können nicht nach Fachstrukturen ausgewählt und gegliedert werden, weil das der komplexen Wahrnehmung und der ganzheitlichen Verarbeitung von Kindern widerspricht.“<sup>6</sup>

Die geforderte fach- bzw. berufsfeldübergreifende Sichtweise ist im Hinblick auf die Erbringung kreativer Leistungen nicht nur wünschenswert, sondern unabdingbar. So hätte beispielsweise der Ungar László Bíró, der als Korrektor in einer Druckerei arbeitete, darüber hinaus aber auch als Journalist, bildender Künstler und Hypnotiseur tätig war, den Kugelschreiber wohl kaum um 1935 erfinden können, wenn er den Bereich des Schreibens nicht mit einem ganz anderen Bereich, einem Fußballspiel nach einem Regenguß, verknüpft hätte. Bíró bemerkte, als er ein paar Jungen beim Fußballspielen zusah, wie der Ball, nachdem er durch eine Pfütze gerollt war, noch eine längere Zeit auf dem dann folgenden Asphaltweg eine dünne Wasserspur nach sich zog. Diese Beobachtung löste bei ihm die zündende Idee für die Herstellung des entsprechenden Schreibwerkzeugs aus.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Ingrid Prote (1997), S. 167.

<sup>7</sup> Edward de Bono, Hrsg. (1975). *Buchers Illustrierte Geschichte der Erfindungen*. Luzern, Frankfurt/M.: C. J. Bucher, S. 15.

### 3. Kreativitätsorientierter Sachunterricht und Erfahrungsmuster

Was Prote aus kreativitätsbezogener Sicht nicht berücksichtigt, was jedoch im Rahmen der Kreativitätsforschung als ambivalent und von daher als problematisch bezeichnet wird, ist die Rolle der Erfahrungen bzw. (Vor-)Prägungen. Wenn Kinder auf eigene oder fremde Erfahrungen zurückgreifen, interpretieren sie die Welt rückwärtsgewandt nach zumeist tradierten Mustern.

Häufig werden hierbei Denk- und Interpretationsmodi verwandt, die eine Dualität bzw. Dichotomie ausdrücken: Gut contra Böse, wie etwa die *Pechmarie* im Märchen als Inkarnation des Bösen gegen die Inkarnation des Guten, die *Goldmarie*, steht. Ebenso verhält es sich mit Etikettierungen wie: Schwarz – Weiß, Freund – Feind, fremd – eigen, Mann – Frau (Differenzthese), Wildnis – Zivilisation, Schädling – Nützling, Nutzpflanzen – Unkraut, Ost-West(-Konflikt). Diese, wegen ihrer Simplizität sich hartnäckig haltenden Klassifizierungsmodi verstellen den Blick für die Vielschichtigkeit und Komplexität von Seinsweisen und Interaktionen in einer multidimensional-systemisch bzw. systemtheoretisch zu denkenden, ins Kosmische hinein erweiterbaren Welt. Auch verbirgt sich in derartigen Klassifizierungen häufig eine hierarchisierende und/oder anthropozentrische Einstellung (z.B. Mensch – Tier, hochstehend – niedrig). Andere, fremde oder nichtmenschliche Lebewesen werden so, statt alles Sein, alles Leben in einem Gesamtzusammenhang und gegenseitig miteinander verwoben, zu betrachten, als ‚minderwertig‘ oder ‚niedriger stehend‘ deklariert [früher: Wilde, Barbaren] und, Tiere z.B., werden so oftmals, als Konsequenz dieser Denkfigur, menschlicher Willkür und Intoleranz unterstellt.

Der bis in die Gegenwart hinein feststellbaren, „kompakten Majoritätsauffassung“ (Begriffsprägung durch John St. Mill und Henrik Ibsen) des dem Menschen subordinierten Tiers widersetzte sich z.B. der Maler Franz Marc vehement. Marcs blaues Pferd unter einem Regenbogen symbolisiert, in Anspielung auf mittelalterliche Christusdarstellungen mit dem Regenbogen als Brücke zwischen Erde und Himmel, dass für den Künstler Marc Tiere dem Himmel und damit dem Göttlichen näher sind als Menschen. (Man vgl. hierzu insbesondere auch Marcs Erfahrungen als Frontsoldat während des I. Weltkriegs.) Auch Frida Kahlos ‚Selbstportrait mit Äffchen‘, die mit Schnüren, nabelschnurartig, mit der mexikanischen Malerin verbunden sind, verweist auf ein Denken, das alle Lebewesen in gleicher Weise integriert und respektiert: ein Miteinander-Verwoben-Sein, also ‚Mitwelt‘, statt der Er-

richtung einer ‚Gegenwelt‘ oder anthropozentrisch postulierter ‚Umwelt‘ (Um-Welt gleich Welt *um und bezogen auf* den Menschen als „Krone der Schöpfung“).



Frida Kahlo (1907-1954) – Selbstbildnis mit Äffchen (1945)

© 2003 Banco de México Diego Rivera & Frida Kahlo Museums Trust. Av. Cinco de Mayo No.2, Col. Centro, Del. Cuauhtémoc 06059, México, D.F.

Dieses Bild ist Teil der Sammlung des Dolores Olmedo Patino Museums

Im kreativitätsbedingt notwendigen Prozeß des „Entlernens“<sup>8</sup> oder zumindest Problematisierens solch überkommener Denkmuster und Haltungen helfen oftmals auch Gegenüberstellungen anderer bzw. alternativer „Realitäten“, wodurch etwa bestimmte Sichtweisen (auch) als kulturell bedingt und damit als veränderbar erfahren werden können.

So könnte z.B. folgende Aussage des Sioux-Häuptlings „Standing Bear“, dessen Stamm 1877 aus seinem Stammland Dakota vertrieben und in einem „Todesmarsch“ nach Oklahoma gezwungen wurde, als alternative Auffassung gegen eine oftmals unausgesprochen Allgemeingültigkeit und Ewigkeitsdauer beanspruchende westlich-kapitalistische Gesinnung angeführt werden: „Die Amerikaner (die weißen Amerikaner G.M.) haben Worte und Begriffe, die wir überhaupt nicht kennen: So z.B. die Worte Ausrottung und Seuche und Schädling. Bevor Amerikaner das Land der Indianer betraten, gab es keine Spezies von Pflanzen oder Tieren, die ausgerottet worden wären, alles lebte und starb im ewigen Gleichgewicht der Natur, um wiedergeboren und erneuert zu werden. Dann kamen die weißen Amerikaner und jagten den Biber, bis es keine mehr gab. Dann benötigten sie Mustangs, und bald gab es keine mehr.[...] Sie kamen in die Prärie, wo große Wälder die Ufer der Flußläufe säumten. Sie brauchten Holz, aber nicht etwas, sondern alles. Nun gibt es keine Wälder mehr an den Flüssen.[...] Es gibt in keiner Indianersprache solche Worte, die vollständige Zerstörung und Nimmerwiederkehr bedeuten.“<sup>9</sup> – Mit dem kreativitätsorientierten Prinzip der ‚Brechung‘ kompakter Majoritätsmeinungen können so, gerade bei den häufig sehr tier- bzw. naturbezogenen Grundschulkindern, humane, d.h. alles Leben respektierende Einstellungsmuster begünstigt werden.

Ein weiterer Aspekt, der auch zu Denkblockaden führt und so kreativitätshemmend wirkt, ist das Festhalten an Linearität, einer Sichtweise, die sich häufig vor allem bei Erwachsenen mit zunehmendem Alter feststellen lässt. Kinder sind, da sie oftmals spontaner und direkter agieren als Erwachsene, weniger anfällig für diese Interpretationsfalle. Kinder werden jedoch von Erwachsenen unterrichtet, und hier beginnt das Problem. So werden Krisen- oder Kriegssituationen, in denen Ängste, auch Kinderängste, stark vorhanden sind, oftmals in medial geschürter Schwarzmalerei nicht als von Menschen

<sup>8</sup> Gabriele Metzler (1998), „Kreativer Politikunterricht“, in: *Sozialwissenschaftliche Informationen*, Heft 11082, Jg. 27, H. 1, S.18 - 30, S. 22f.

<sup>9</sup> Gabriele Metzler (1996) „Dauerhafte Entwicklung („Sustainable Development“) – Zauber- oder Leerformel?“, in: Gabriele Metzler, Hrsg., *Umwelt retten – Wie fangen wir es an?* Darmstadt: Karl-Hermann-Flach-Stiftung, S.21f.

geschaffen und von daher auch wieder abschaffbar, d.h. als vorübergehend dargestellt und begriffen, sondern mental als nunmehr dauerhaft-unüberwindlicher Zustand festgeschrieben (z.B. lebens- und sicherheitsbedrohende Terrorismusgefahren nach dem 11. September 2001, 2. Golfkrieg 1990/1). Der deutsche Hang zur Schwarzseherei und zum Fatalismus wirkt hierbei in besonderer Weise angst- und bedenkenfördernd. Nicht von ungefähr hat ja auch Peter Sloterdijk die Deutschen einmal als „Sorgengemeinschaft“ bezeichnet.

Ein AngstszENARIO herrschte auch vor, als sich in den siebziger Jahren der Ölpreis rasant verteuerte und zwei Ölkrisen damals für eine Art Weltuntergangsstimmung sorgten. Als wesentlicher Impulsgeber für ein drohendes Untergangsszenario fungierte hierbei die, sicherlich in vielerlei Hinsicht auch wegweisende, zu Beginn der siebziger Jahre erschienene Studie des „Club of Rome“, betitelt „Die Grenzen des Wachstums“.<sup>10</sup> Die Autoren dieser Studie untersuchten die komplexen Wechselwirkungen zwischen den fünf Variablen Bevölkerungsentwicklung, Nahrungsmittelproduktion, Industrieproduktion, Umweltbelastung und Ressourcenverbrauch. Anhand quantifizierter, linear weitergeführter Faktor-Hochrechnungen gelangte das Autorenteam zur Auffassung einer mit Sicherheit prognostizierbaren Rohstoffverknappung, die zu einem raschen Absinken der industriellen Kapazität und zu einem damit verbundenen Absinken der Weltbevölkerung (Verelendungsthese) führe und nur durch ein sofortiges Null-Wachstum hinausgezögert werden könne.

Die Entwicklung der nachfolgenden Jahre und Jahrzehnte erwies, dass Hochrechnungen dieser Art, basierend auf fortschreibend-linearem Denken, äußerst problematisch sind und zumeist in fehlerhafte und unstimmmige Prognosen münden. Ähnlich verhielt es sich mit dem allzu optimistischen Umkehrschluß, als in den neunziger Jahren eine dauerhaft wachsende, allen Menschen zu mehr Wohlstand verhelfende „New Economy“, jenseits aller bisher bekannten Wirtschaftszyklen, beschworen wurde. Die auf den neuen Informations- und Kommunikationsindustrien sowie auf dem Internetboom basierende Euphorie mit dem entsprechenden Aktienfieber erlebte in den USA und weltweit bereits vor den Terroranschlägen des Herbstes 2001 einen jähen Einbruch. Viele der vor allem neu und relativ unerfahren in Wertpapiere Investierende, darunter auch viele Familienväter und -mütter, erlitten

---

<sup>10</sup> Dennis Meadows et. al. (1972). *Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit*. Stuttgart.

herbe finanzielle Verluste und erlebten ein böses Erwachen aus einem, von diversen Buchmachern und deren Autoren hochgejubelten „Millionärstraum für breite Bevölkerungsschichten“. Eine Linearität bezweifelnde und Mehrheitsauffassungen skeptisch gegenüberstehende, von daher nach dem Kreativitätsforscher Rollo May *Mut und autonomes Denken*<sup>11</sup> voraussetzende Haltung hätte viele Menschen vor den unheilvollen Folgen dieser Fehlschlüsse bewahren können. Auch (Grundschul-) Lehrer/innen sind in den Einstellungsmustern, die ihren Unterricht durchziehen, nicht frei von Majoritätsmeinungen. Gerade sie sollten aber aufgrund ihres weitreichenden Einflusses auf ihre Schüler/innen den *Zweifel* besonders pflegen.

Lineares Denken und die dualistische Sichtweise treffen oftmals auf eine besonders fatale Weise zusammen, wenn es im Sachunterricht um die Beschreibung und Auslotung des sogen. Nord-Süd-Gefälles bzw. die Probleme der Entwicklungsländer geht. Bei diesem Pars-pro-toto-Denken wird vielfach die Existenzweise von Straßenkindern, die eine bedauerliche, schlimme und traurige Realität in vielen Metropolen (nicht nur der südlichen Hemisphäre) repräsentieren, als Zustand *aller* Kinder in den sogen. Entwicklungsländern aufgearbeitet. „Entlernen“ ist hier dringend notwendig. Die sicherlich bestehenden, auch mit großer Armut und Not einhergehenden Probleme in vielen der sogen. Entwicklungs- und/oder Schwellenländer können jedoch nicht auf eine kreative d.h. eine neue, fruchtbringende, noch nicht existente Art dargestellt und gelöst werden, wenn die Auffassung einer solch simplen Zweiteilung der Welt, mit den entsprechenden, bisher deshalb auch so wenig erfolgreichen Lösungsmustern und Hilfsofferten, an die Kinder weitertradiert wird. So wird etwa bei der derzeit, durch verschiedene Hilfsorganisationen betriebenen, durchaus wichtigen Unterstützung für Afghanistan weitgehend übersehen oder ignoriert, dass z.B. die Aufkäufe von Grundnahrungsmitteln durch die diversen Hilfsorganisationen in den angrenzenden Ländern Afghanistans die Preise dort für Agrargüter hochtreiben und dass dadurch die dort lebenden armen Menschen sehr darunter leiden müssen. Hilfe für die notleidende Bevölkerung eines Landes (Afghanistan) bewirkt so, unbeabsichtigt, jedoch mit fatalen Folgen, eine sich verschlechternde Situation für die Armen umliegender Staaten. – Mit Hilfe der Methode des Rollenspiels (siehe Kap. 6) könnte z.B. einer zunehmenden Komplexität der zu lösenden Probleme auf dem Gebiet der internationalen Beziehungen begegnet werden.

---

<sup>11</sup> Rollo May (1959). „The Nature of Creativity“, in: H. Anderson, ed., *Creativity and Its Cultivation*, New York: Harper, S. 55-68.

Kindern in Deutschland lebensweltliche Erfahrungen von politischen Ereignissen und von Lebensbedingungen, insbesondere der Kinder aus aller Welt, zu vermitteln, worin ja auch die multiethnische Zusammensetzung und Durchmischung in den jeweiligen Klassen miteinbezogen ist, erfordert seitens der Lehrerin/des Lehrers ein hohes, durch die entsprechenden Fachwissenschaften begründetes Verständnis für Komplexität, entsprechend der bestehenden, Komplexität implizierenden, strukturellen Heterogenität in der einstmaligen „Dritten Welt“.

Mögliche Herangehensweisen an das Grunderfordernis komplexer Wissensvermittlung in einer sich gleichzeitig ausdifferenzierenden und zusammenwachsenden Nationen- und Regionen-Welt sowie zivilen Weltgesellschaft<sup>12</sup> werden im folgenden Methodenteil noch näher erörtert.

#### 4. Begriffliche Klärung

Eine definitorische Verortung dessen, was die Begriffe ‚Kreativität‘ / ‚kreativ‘ ausmacht, ist insofern problematisch, als es unter Wissenschaftlern, die Kreativitätsforschung betreiben, einen heftigen Disput darüber gibt, was unter dem Forschungsgegenstand zu verstehen sei.

„Am Anfang einer Diskussion über Kreativität sollte eine Definition stehen – und hier bereits beginnt das Dilemma,“ so Siegfried Preiser.<sup>13</sup>

Ist Kreativität eine individuelle Fähigkeit, die nur wenige auserwählte Menschen auszeichnet, gewissermaßen angeboren auszeichnet, wie etwa Immanuel Kant, Marie Curie, Albert Einstein, Pablo Picasso, Virginia Woolf oder Thomas Jefferson, die von ihren Zeitgenossen als ‚genial‘ bezeichnet wurden? Oder ist Kreativität ein allgemeinemenschliches Phänomen: „Jeder Mensch ein Künstler,“ so Joseph Beuys,<sup>14</sup> also ist auch jeder Mensch per definitionem kreativ? Dies hätte dann selbstverständlich besondere Bedeutung für die universitäre und schulische Lehre bzw. die Didaktik. Denn hinter Beuys' Aussage ‚Jeder Mensch ein Künstler‘ steht, jeder Mensch wäre

---

<sup>12</sup> Ernst-Otto Czempiel (1991). *Weltpolitik im Umbruch. Das internationale System nach dem Ende des Ost-West-Konflikts*, München: C.H. Beck.

<sup>13</sup> Siegfried Preiser (1986). *Kreativitätsforschung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S.1.

<sup>14</sup> Joseph Beuys (1988). *Jeder Mensch ist ein Künstler*. Gespräche auf der Dokumenta 1972. Aufgezeichnet von C. Bodemann-Ritter, Frankfurt/M.: Ullstein, S.68f.



ein Künstler, könnte ein Künstler sein, wenn ihm oder ihr nicht das staunend-fragende Erleben der Welt systematisch abtrainiert worden wäre, etwa in der Art und Weise, wie Kinder oftmals fragen und Erwachsene darauf reagieren. So beschäftigt sich etwa ein Kind mit seinem Kaninchen und fragt: Was denkt das Kaninchen? Erwachsener 1 antwortet: Ach was, das Kaninchen denkt doch nicht! – Erwachsener 2: Das Kaninchen denkt an eine Mohrrübe. – Antwort 2 war zwar besser, weniger die ursprüngliche Frage abwiegelnd als Antwort 1, jedoch waren beide Erwachsene ganz stark Wissende. Hinter der Kinderfrage steckt ja ein sehr kompliziertes Problem: WAS IST DENKEN? Darüber zerbrechen sich Philosophen, Hirnforscher und Kognitionswissenschaftler den Kopf.

Wenn Kreativität als Folge eines konzentrierten Denkprozesses aufgefaßt werden kann, läge es nahe, Menschen im Denken – d.h. im *procedere* von ‚problem solving‘ (Problemfindung), aber auch im ebenso wichtigen ‚problem finding‘ (Problemfindung) gezielt zu unterweisen und für die solcherart Auszubildenden auch die entsprechende fördernde Umwelt zu kreieren bzw. zu installieren.<sup>15</sup>

Wenn man auf der Suche nach dem, was Kreativität ausmacht, indes die Begriffe ‚Innovation‘ und ‚Kreativität‘ gleichsetzt, zentrierten sich unsere Anstrengungen auf das kreative Produkt. Dieses, also das kreative Produkt, stünde dann im Mittelpunkt des Interesses. Als Beispiele für kreative Produkte werden häufig genannt: Laserchirurgie, PC, Glasfaserkabel, Telefax, Memory-Metalle, gentechnische Züchtungen.

Beruflicher Werdegang, Interessen, Intentionen, auch soziopolitische und ökonomische Rahmenbedingungen<sup>16</sup> bestimmen letztendlich, ob sich ein/e Kreativitätsforscher/in stärker mit:

<sup>15</sup> Auf dem Universitätscampus fast aller nordamerikanischer Universitäten findet man insofern Kunstmuseen und auch sonstige Museen sowie ausgedehnte Naturparks. Alle diese Einrichtungen dienen dem Ansprechen aller Sinne, ohne die kreative Spitzenleistungen gar nicht oder kaum möglich sind.- Im Gegensatz zu den städteplanerisch und architektonisch hochwertigen amerikanischen Universitäten (z. B. Harvard University, State University of Seattle, University of British Columbia/Vancouver/Kanada) präsentieren sich deutsche Hochschulen häufig mit kaum zu überbietender Öde und Häßlichkeit (z. B. Uni-Turm, Johann Wolfgang Goethe-Universität/Frankfurt/M.).

<sup>16</sup> So lassen sich enge Verbindungen zwischen politischen Konstellationen und Einschätzungen, etwa im Rahmen des Ost-West-Konflikts („Sputnik-Schock“ in den USA) und Forscherpräferenzen feststellen.

- (1) dem kreativen Produkt
- (2) dem kreativen Prozess
- (3) der kreativen Persönlichkeit/Person oder
- (4) kreativitätsfördernden bzw. hemmenden Umweltbedingungen

auseinandersetzt. „Für den Manager in der Industrie, den Kunsthistoriker und für manchen Wissenschaftler zeigt sich Kreativität im schöpferischen Produkt. Für den Psychotherapeuten und für viele Künstler bedeutet sie einen Prozess. Erzieher, Lehrer, Psychologen und Psychoanalytiker, die an der Voraussagbarkeit und der Herausbildung der Kreativität interessiert sind, werden den Schwerpunkt ihres Interesses auf die kreative Persönlichkeit legen.“<sup>17</sup>

Beim vierten fundamentalen Betrachtungsfeld von Kreativität, den kreativitätsfördernden bzw. hemmenden Umweltbedingungen, treffen sich interessanterweise vermehrt Sozial- und Erziehungswissenschaftler/innen mit Ökonomen und Unternehmensberatern zur gemeinsamen Klage, denn, so Carl R. Rogers: Viele der ernstzunehmenden Kritiken an unserer Kultur und ihren Trends könnten am treffendsten als ein „Austrocknen der Kreativität“ bezeichnet werden. Rogers benennt einige dieser neuralgischen Austrocknungspunkte unserer Gesellschaft: In unserem Erziehungswesen bestehe die Tendenz, Konformisten hervorzubringen, also stereotype Individuen, deren Ausbildung ‚abgeschlossen‘ sei, statt freie, kreative und originelle Denker zu fördern.

In unserer Freizeit herrschten überwiegend passive Unterhaltung und reglementierte Gruppenaktionen vor, wohingegen sich kreative Aktivitäten weitaus weniger finden ließen.

Studium und Wissenschaft bringen viele Naturwissenschaftler/innen und Techniker/innen hervor. Die Zahl derjenigen jedoch, die in kreativer Weise fruchtbare Hypothesen und Theorien formulieren könnten, sei leider, so Rogers, gering.

In der Industrie begrenze sich das Kreative auf wenige Menschen.

---

<sup>17</sup> Erika Landau (1969). *Psychologie der Kreativität*. München/Basel, 3. Auflage: Ernst Reinhardt, S. 12.

Im persönlichen Bereich und im Familienleben finde sich das gleiche Bild. In unserer Kleidung, in unseren Essensgewohnheiten, auch den Büchern, die wir lesen, finde sich eine starke Tendenz zur Konformität.<sup>18</sup>

Ähnlich wie Rogers attestiert auch der japanische Wissenschaftler und Unternehmensberater Kenichi Ohmae insbesondere den Großunternehmen fehlende innovative Fähigkeiten. So fordert Ohmae: „Es ist Zeit, dass man in den großen Unternehmen die Kunst der Erfindung wiederentdeckt.“<sup>19</sup> Hierbei, so Ohmae, gehe es um größtenteils scheinbar Einfaches: Wie beispielsweise eine Kaffeemaschine beschaffen sein müsse, die wirklich besseren Kaffee mache oder ein Schaumbad, das wirklich gut für die Haut sei.

Man sieht an diesem kurzen Exkurs in unterschiedliche Bereiche und Berufsfelder, dass Kreativität derzeit ein allseits begehrtes Gut ist und von daher auch häufigen Miß- und Fehlinterpretationen ausgesetzt ist. So werden oftmals Kreativität und Emotion eng miteinander verbunden, die rationale Komponente dagegen erhält einen untergeordneten Stellenwert zugewiesen. Dass diese Sichtweise von Kreativität falsch ist, haben insbesondere Studien über den kreativen Prozess und dessen Abfolgemuster nachgewiesen. Auch all die Fantasiegespinste, die sich um Künstler/innen, deren Werke und die Entstehungsbedingungen dieser Werke ranken, halten realistischen Befunden nicht stand. „Wie auf dem Reißbrett“ hätten manche Schriftsteller/innen ihre Geschichten entworfen, konstatiert der Marbacher Ausstellungsmacher Friedrich Pfäffling im Hinblick auf eine Ausstellung, die dem Kampf der Autoren um die erste Seite gewidmet war.<sup>20</sup>

Der Autor Umberto Eco [„Der Name der Rose“] sagt: „Wenn ein Autor behauptet, er habe im Rausch der Inspiration geschrieben, lügt er. Genie ist zehn Prozent Inspiration und neunzig Prozent Transpiration.“<sup>21</sup>

<sup>18</sup> Siehe Carl R. Rogers, in: Hilarion Petzold, Ilse Orth (Hrsg.) (2. Aufl. 1991), *Die neuen Kreativitätstherapien. Handbuch der Kunsttherapie*. Band 1. Paderborn: Junfermann, S.237f.

<sup>19</sup> Kenichi Ohmae (1991). *Die neue Logik der Weltwirtschaft. Zukunftsstrategien der internationalen Konzerne*. (Am. *The Borderless World*, übersetzt aus dem Amerikan. von Sabine Wiermann). Hamburg: Hoffmann & Campe, S.10.

<sup>20</sup> Thomas Rietzschel (1995), „Tücken, Listen, Rituale. Eine Ausstellung erforscht den Kampf der Autoren um die erste Seite“, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 6.5. 1995, Nr. 105, S.31.

<sup>21</sup> Umberto Eco, (1986). *Nachschrift zum ‚Namen der Rose‘*. München: dtv, S. 18. Nach den Voraussetzungen für einen guten Romanschriftsteller befragt, antwortete der amerika-

Was also ist Kreativität? Das Wort ‚Kreativität‘ ist vom latein. *creare* abgeleitet, was gebären, zeugen, erschaffen, auch hervorbringen heißt. Hierbei wird zum einen auf den schöpferischen Akt als solchen verwiesen, zum anderen aber auch auf einen Prozess, der in Analogie zur Samenkorn-Metaphorik Anfang und Ziel in sich birgt. Als göttlicher Funke im Menschen beschworen, reichen die Wurzeln heutiger säkularisierter Kreativitätsdeutungen bis weit in mythisch-animistische Traditionen zurück. Im Geniekult des ‚Sturm und Drang‘, so auch beim frühen Goethe, findet man noch starke Bezüge dieses historischen Stranges.

Der Assoziationstheoretiker Mednick<sup>22</sup> ging bei der Bestimmung dessen, was unter ‚Kreativität‘ zu verstehen sei, recht trickreich vor, indem er auf der 5. Utah-Konferenz<sup>23</sup> einen Test unter einer Teilnehmergruppe des Kongresses durchführte. Die 24 Teilnehmer dieses Tests assoziierten zu ‚Kreativität‘ hierbei folgendes: 16mal, am häufigsten also, wurde „Originalität“ genannt. 10mal wurde „neu“, „Neues“, „Neuheit“ angeführt, 6mal „ungewöhnlich“, 4mal wurden „Erfindungsgabe“ und „Intelligenz“ assoziiert. Durch Mednicks Assoziationstest wurde klar, dass Menschen mit und ohne Vorbildung in der Kreativitätsforschung dem kreativen Produkt die höchste Aufmerksamkeit zuwenden. An zweiter Stelle rangieren dann Persönlichkeitsmerkmale. Aspekte, die den kreativen Prozess oder soziopolitische und ökonomische Bedingungen von Kreativität betreffen, fehlen also im Vorstellungsvermögen der meisten Menschen.

Es ist von daher wichtig und notwendig, gerade den vernachlässigten Aspekten des komplexen Interaktionszusammenhangs menschlicher Kreativität nachzugehen.

Wenden wir uns also zunächst einer genaueren Analyse des kreativen Prozesses zu (siehe Zeichnung): Ein Zeichner hat in Anlehnung an die Antike und den dort auch schon existenten Problemdruck diese Zeichnung erstellt. „Heureka“, „ich hab’s gefunden“, ruft Archimedes (um 285-212 v. Chr.) aus, als er das spezifische Gewicht entdeckt. Der Tyrann von Syrakus hatte dem Archimedes befohlen herauszufinden, ob die ihm (Tyrannen) geschenkte

---

nische Schriftsteller William Faulkner. „99 % Talent, 99 % Disziplin, 99 % Arbeit.“ (in Forumsband, R.M.N.)

<sup>22</sup> Sarnoff A. Mednick et al. (1964). „Incubation of creative performance and specific associative priming“, in: *Journal for Abnormal and Social Psychology*, 69, 1, pp. 84-88, zitiert nach Erika Landau (1969) ebd. S. 12f.

<sup>23</sup> Die Utah-Konferenzen genießen einen fast schon legendären Ruf in der Kreativitätsforschung.

Krone aus purem Gold oder einer Metall-Legierung bestehe. Nach dem Stand der damaligen Wissenschaft hätte Archimedes die Krone einschmelzen müssen, um zu prüfen, ob mehrere Metalle enthalten sind – dann jedoch wäre die Krone zerstört. Während der intensiven Problembearbeitung zieht Archimedes verschiedene Lösungswege in Erwägung (Bild 2 und 3). Nach diversen vergeblichen Versuchen und Frustrationen folgt die Phase der Entspannung (Bild 4: Badeszene). Nur scheinbar hat dieses Innehalten nichts mit dem Problem und dessen Lösung zu tun. Der Kreativitätsforscher Graham Wallas hat bereits 1926 auf die der „illumination“ (Erleuchtung: Bild 5) vorausgehende Unterbrechung hingewiesen. Durch den bewussten Rückzug werde das Unterbewusstsein mobilisiert. Neue Kräfte und ungewöhnliche Assoziationsketten begannen sich im Menschen zu entfalten. In dieser Verlagerung des Bewussten hin zum Unbewussten erfolge häufig das Aha-Erlebnis, oftmals bei völlig banalen oder ‚unpassenden‘ Gelegenheiten (siehe hierzu auch Erfindung des Kugelschreibers, Schluß von Kap. 2).

Nach der durch rationale und irrationale Faktoren zustande gekommenen ‚illumination‘ setzen Wallas und andere Kreativitätsforscher/innen nun wiederum auf die *ratio* des Menschen. Die gefundene bzw. bewältigte Lösung des Problems muss im sozialen Kontext vermittelt werden. Oftmals sind auch hier wiederum erhebliche Schwierigkeiten zu bewältigen (Akzeptanzproblematik). Neues, zuvor noch nicht Dagewesenes Menschen näherzubringen, erfordert zumeist viel Geschick und Einfühlungsvermögen.

Ein wichtiger Gesichtspunkt im Hinblick auf die wissenschaftliche Erforschung des kreativen Prozesses wird nunmehr deutlich: das auf reiner Intuition basierende, plötzlich auftretende Aha-Erlebnis ist ein Mythos. Auch wenn große Geister via Geistesblitz zur Problemlösung gelangten, so ist inzwischen wissenschaftlich erwiesen, dass dieser plötzlichen Einsicht jahrelange, häufig mit Irrwegen und Abwegen und daraus resultierenden Frustrationen verbundene Erfahrungen vorausgingen. Auch das, was amerikanische Forscher (Gardner, Csikszentmihalyi) als „dedication“ bezeichnen, als völlige Hingabe eines Menschen an die – und das ist wichtig – selbstgewählte Aufgabe, im Unterschied zu aufgetragenen oder aufgezwungenen Aufgaben spielt eine entscheidende Rolle. Das heißt, dass seitens der Kreativitätsforschung dem autonom handelnden Individuum, damit eigenständig, selbstbestimmt getroffenen Entscheidungen von Menschen eine wesentliche Impulskraft für das spätere Gelingen beigemessen wird. So sieht Abraham Maslow Kreativität darin begründet: „My feeling is that the concept of creativeness

and the concept of the healthy, self-actualizing, fully human person seem to be coming closer together, and may perhaps turn out to be the same thing.”<sup>24</sup>



1. Problem



2. Verarbeitung

3. Bearbeitung, Konzentration  
und Frustration

4. Entspannung



5. Geistesblitz



6. Kommunikation

Der kreative Prozess

## 5. Kindheitserlebnisse und Kreativität

Albert Einstein wurde einmal gefragt, wieso er Physik statt Mathematik zum Studienobjekt wählte. Einstein antwortete, er habe zunächst von vornherein ein stärkeres Interesse für Physik, für Naturphänomene also, gehabt als für

<sup>24</sup> Abraham H. Maslow (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper, S. 5.

Mathematik. Dann aber habe er sich von der Mathematik kognitiv überschwemmt gefühlt, so dass er viele Bereiche mit riesigen Ausdehnungen vor sich liegen sah, mit denen sich zu beschäftigen eigentlich viele Lebenszeiten notwendig gewesen wären. Er habe die Physik als Studienobjekt gewählt, weil er hier das Wesentliche vom Unwesentlichen trennen konnte. Einstein sagt: „... that which was able to lead to fundamentals,<sup>25</sup> – also das, was ihm neue Wege hin zu neuen Erkenntnissen eröffnen würde, diese Fähigkeit habe er in der Physik bei sich erkannt, nicht aber in der Mathematik. In der Mathematik hätte er sich in den Verästelungen dieser Disziplin verfangen, es wäre ihm nicht gelungen, Fruchtbringendes von vergeblichem Bemühen zu trennen.

Woher kommt nun dieses starke Hingezogensein zu einem bestimmten Subjekt? Wichtig, so die Kreativitätsforschung, sind Schlüsselerlebnisse in der Kindheit.

Charakteristisch für das Denken Einsteins ist, dass er sich von frühester Kindheit an für die Objektwelt und die physikalischen Kräfte, die auf diese einwirken, interessierte. So beklagte er hin und wieder seine fehlende Sprach- und Fremdsprachenkompetenz. Der amerikanische Erziehungswissenschaftler Howard Gardner beschreibt insofern Einstein als „object centered“, Einsteins Zeitgenossen Sigmund Freud dagegen als „person centered“.<sup>26</sup> Einstein selbst drückte es einmal so aus, dass er seinen Körper und seine Seele dem Erfolg verschrieben habe und dass er der Sache wegen (der Physik) immer auf der Flucht gewesen sei vor dem ICH und dem WIR.<sup>27</sup>

Bei Einstein war die Faszination für die physikalischen Probleme von Zeit und Raum so stark, dass er stundenlang, ohne aufzusehen, mit einem Problem beschäftigt sein konnte. Auch bei tagelang dauernden Denkopoperationen zeigte er äußerst selten Anzeichen von Ermüdung oder Konzentrationsschwäche. Howard Gardner konstatiert: „Einstein was remarkable for his powers of concentration; he could work uninterruptedly for hours and even days on the same problem. Some of the topics that interested him remained on his mind for decades. For relaxation he turned to music and to sailing, but often his work would continue during these moments as well; he

<sup>25</sup> Howard Gardner (1993). *Creating Minds. An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. New York, Basic Books/HarperCollins, p. 104.

<sup>26</sup> Siehe Howard Gardner (1993), S. 101f.

<sup>27</sup> Siehe Howard Gardner (1993) S. 102.

usually had a notebook in his pocket so that he could jot down any idea that came to him. Once, after the theory of relativity had been put forth, he confessed to his colleague Wolfgang Pauli, „For the rest of my life I want to reflect on what light is“.“<sup>28</sup>

Halten wir also fest: Bei Einstein lag völlige Hingebung an die Sache vor. Alles Störende, die eigene Person, andere Menschen auch, sonstige Umwelteinflüsse mussten weit dahinter zurücktreten. Die Person Einsteins identifizierte sich völlig mit den jeweilig für wichtig erachteten Problemen und deren Lösung.

Kreativitätsforscher/innen haben festgestellt, dass starke Eindrücke in der Kindheit, starke Kindheitserlebnisse und -erfahrungen also, und Kreativität eng miteinander zusammenhängen. Staunen, Verwunderung, Ereignisse, die nachwirken, die nicht abgeschnitten werden mit dem Eintreten in die Erwachsenenwelt, Sensationen. Aufwühlendes jedoch, das Kinder als sensationell empfinden. Die amerikanische Fotografin Ilse Bing hat deshalb immer wieder in neuen Variationen Pfützen fotografiert, weil auf sie als Kind Pfützen (Wasserpfützen, zugefrorene Pfützen) einen solch bleibenden Eindruck hinterlassen haben.<sup>29</sup> Bei der kanadischen Schriftstellerin Margaret Atwood sind es die kindlichen Verwandlungen, das Hineinschlüpfen in andere Personen im kindlichen Spiel, wodurch ihre schriftstellerischen Figurationen dann später geprägt werden: „I think a lot of novel writing comes from the childhood playing of games and the assumption of roles, and if we watch children playing you will hear them say: ‚You’ll be the mother‘ or ‚You’ll be the maid‘ or ‚I will be the leader‘ and then they change the roles, they take turns playing out these roles, and you can see that they indulge in a lot of imitation and mimicry. What they are doing is they are acting how they think the mother would act or how they think the follower would behave, or how they think the bandit would behave or whatever it is. Children do this all the time, they do it unconsciously. So it’s really telling a story. You do the same thing (as a writer): You enter into the story. There is nothing very mysterious about it.“<sup>30</sup>

---

<sup>28</sup> Howard Gardner (1993), S. 103.

<sup>29</sup> Siehe Ilse Bing (1985). *Three Decades of Photography*. Catalogue by Nancy C. Barrett. New Orleans Museum of Art, S. 19 (Puddle, Rue des Valois, Paris 1932).

<sup>30</sup> Gabriele Metzler (2000). „Creativity: An Interview with Margaret Atwood“, in: Reinhard M. Nischik (Ed.), *Margaret Atwood. Works and Impact*. Rochester, London: Camden House, S.277-287, S.278.



Was die Politik angeht, so sagt der indische Politiker Mahatma Gandhi von sich, dass er sich als Kind überhaupt nicht für Sport interessiert habe. Er sei überhaupt nicht wettkampforientiert gewesen. (Also: keine Wettkampforientierung – miserabler Sportler) Gandhi erwarb sich Meriten auf einem ganz anderen Gebiet. Er betätigte sich als Schlichter bei Streitigkeiten unter Kindern. Wenn Kinder, auch Jugendliche, in Streit gerieten und handgreiflich wurden, schlichtete das Kind Gandhi, erfolgreich. Gardner zitiert hierzu folgende Aussage des erwachsenen Gandhi: „I (Gandhi, G.M.) am an average man with an average ability. I admit that I am not sharp intellectually. But I don't mind. There is a limit to the development of the intellect but none to that of the heart.“<sup>31</sup>

Welche Folgerungen lassen sich daraus im Hinblick auf die Thematik Kreativität ziehen?

1. Kreativität ist kein plötzliches Ereignis. Die ausschließliche Fokussierung auf das Aha-Erlebnis bzw. den Heureka-Ausruf des Archimedes wäre verfehlt. Kreativität vollzieht sich im Verlauf eines Prozesses.
2. Kreativität ist eine multidimensionale menschliche Fähigkeit (siehe Howard Gardners „multiple intelligences“).<sup>32</sup> Die spezifische Richtung kreativen Denkens und Handelns wurzelt in spezifischen Kindheitsmustern.
3. Selbstaktualisierung im Rahmen autonomen Handelns ist für Carl R. Rogers und für andere Kreativitätsforscher wie Allport, Yarconzynski und Landau die eigentliche Motivation kreativen Denkens und Handelns. Für Rollo May erfolgt die Selbstaktualisierung in der „Begegnung“. Die Intensität der Begegnung bedingt den Grad der Kreativität. Insofern lautet Mays Definition für Kreativität: „Creativity is the encounter of the intensively conscious human being with his world.“<sup>33</sup>
4. Eine allgemein akzeptierte Definition von Kreativität gibt es nicht. Unterschiedliche Forschungsschwerpunkte äußern sich in jeweils unterschiedlichen Definitionen. Eine Definition von Kreativität, wo-

<sup>31</sup> Howard Gardner (1993), S.313.

<sup>32</sup> Siehe Howard Gardner (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books/HarperCollins, sowie Howard Gardner (1993). *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. New York: Basic Books/HarperCollins.

<sup>33</sup> Rollo May (1959). „The nature of creativity“, in: H. Anderson (ed.), *Creativity and Its Cultivation*, New York: Harper, S. 55-68, S. 68.

bei insbesondere der von dem amerikanischen Forscher Gordon herausgestellte Aspekt der „Synectics“ umschrieben wird, gibt Horst Geschka: „Unter Kreativität kann man die Fähigkeit verstehen, Wissens- und Erfahrungselemente aus verschiedenen Bereichen unter Überwindung verfestigter Strukturen und Denkmuster zu neuen Ideen (Problemlösungsansätzen) zu verschmelzen. Demnach sind originelle Ideen insbesondere solche, die Prinzipien oder Erfahrungen aus Bereichen nutzen, die vom verarbeiteten Problemfeld weit entfernt liegen.“<sup>34</sup> In dieser Definition, die nur ein bestimmtes Spektrum von Kreativität umfaßt, fehlen jedoch vor allem motivationale Aspekte sowie ein Einbeziehen des „problem finding“ als dem hier übergewichteten „problem solving“ vorausgehend. Dem Verfasser H. Geschka (Unternehmensberater und Lehrender an der Technischen Hochschule Darmstadt) dürfte es vor allem darum gehen, in ökonomischen bzw. technischen Zusammenhängen zu anwendungsbezogenen kreativen Lösungen zu gelangen. Sogenannte ‚Kreativitätstechniken‘ (wie ‚Brainstorming‘- und ‚Brainwriting‘-Techniken nach Osborn und Parnes, Edward de Bonos ‚6 Hüte-Methode‘ usw.) sollen hierbei möglichst nutzbringend vermittelt und angewandt werden.

5. Das ‚Konzept Kreativität‘ verweist auf Problemorientierung als Ausgangsbedingung lernender Aktivität. Nicht den wissenden, sondern vielmehr den fragenden Menschen in Lehrenden und Lernenden gilt es wiederzuentdecken. Eine Erlebnisreise zurück in die Kindheit könnte als stimulierendes Moment genutzt werden.

## 6. Strategien und Methoden

In diesem Kapitel geht es darum, spezifische Erkenntnisse und daraus resultierende Anwendungsmuster aus der Kreativitätsforschung für Lehr- und Lernprozesse an der Schule bzw. im Sachunterricht fruchtbar zu machen.

---

<sup>34</sup> Horst Geschka (1985), „Auch Kreativität kann man lernen“, In: *Blick durch die Wirtschaft*, Nr. 127, 8. Juli 1985, S. 3.

### 6.1 Teresa Amabile „approach“

Kreativität, sagt Teresa Amabile, ähnele in mancher Hinsicht der Herstellung eines Auflaufs [„stew“]: „There are three basic ingredients to creativity, just as there are three basic kinds of things a stew needs to be really good.“<sup>35</sup>

Die wichtigste Zutat bzw. die Grundlage, so Amabile, wie im Auflauf das Gemüse oder das Fleisch, seien Befähigung und möglichst viel Expertise im gewählten Bereich [„domain skills“]. So müsse etwa ein Komponist in der Lage sein, eine Partitur zu lesen und diese selbst zu verfassen, eine Computerdesignerin müsse sich mit Computergraphikprogrammen auskennen, ein auf wissenschaftlichem Gebiet Arbeitender müsse mit den entsprechenden Arbeitstechniken vertraut sein. Auch Talent gehöre mit dazu. Amabile führt hierzu aus: „There was something Mozart had from the start that made it easy for him to listen to music, to understand it, and able to produce so much, so well, at such an early stage.“<sup>36</sup>

Die zweite Zutat nennt Amabile „creative thinking skills“. Diese vergleicht sie mit den Auflaufgewürzen: „These are the spices and herbs you use to bring out the flavour of the basic ingredients in a stew. They make the flavours unique, help the basic ingredients blend and bring out something different. [...] These creative thinking skills include being able to imagine a diverse range of possibilities, being persistent in tackling a problem, and having high standards for work. They also include the ability to turn things over in your mind, like trying to make the strange familiar and the familiar strange.“<sup>37</sup>

Zur Vervollständigung des Zutaten-Trios bedarf es des dritten Elements, das dann den Auflauf vollendet. Für Amabile sind dies bestimmte Persönlichkeitsmerkmale eines Menschen, die im Hinblick auf das im Werden befindliche kreative Produkt Entscheidendes bewirken. Amabile nennt hierfür Leidenschaft [„passion“], Mut und Unabhängigkeit. Alle drei Faktoren stünden für das Intrinsisch-Motiviert-Sein eines Menschen. Die Arbeit am kreativen Produkt erfolge also aus eigenem Antrieb, sie sei nicht außengesteuert. Interessant ist, dass für Amabile diese drei Faktoren und insbesondere die von hoher Emotionalität durchdrungene „passion“ Talent und Begabung überspielen können. Amabile sagt: „To some extent a strong passion can

<sup>35</sup> Goleman et. al. (1992), S.29

<sup>36</sup> Goleman et. al. (1992), S.30

<sup>37</sup> Goleman et. al. (1992), S.30

make up for a lack of raw talent.“ „Passion“, argumentiert Amabile weiter, „is like the fire underneath the soup pot. It really heats everything up, blends the flavors, and makes the spices mix with the basic ingredients to produce something that tastes wonderful.“<sup>38</sup>

## 6.2 Intensität erzeugen durch Fragen

Um auf einem bestimmten Gebiet eine besondere Befähigung zu erlangen, muss man sich mit dem entsprechenden Sujet intensiv beschäftigt haben. Dies fällt sowohl der Lehrperson wie auch den Schüler/innen umso leichter, je interessanter das Gebiet erscheint bzw. ist. Ermüdend und uninteressant wird ein Thema und dessen Behandlung dann, wenn es durchgängig als banal und abgedroschen, ohne Herausforderungscharakter oder, im Jugendjargon gesprochen, als „ausgelutscht“ (nichts Neues) empfunden wird. Jugendliche und Kinder stöhnen dann: Schon wieder DAS... Darüber haben wir doch schon in Religion ausführlich diskutiert... Oder es erfolgt ein eher körpersprachlich ausgedrückter Widerstand. Die Schüler/innen werden unruhig und unkonzentriert, sie schweifen ab, unmotivierte Gänge zum Papierkorb häufen sich, selbstgebaute Papiersegler oder Schnipsel fliegen vermehrt durch die Luft.

Lehrer/innen verbauen sich häufig die tiefergehende Auseinandersetzung mit einem Thema, indem sie sich auf die entsprechenden Sachbücher und Lehrmaterialien stürzen und diese allein anwendungszentriert durchforsten. Anwendungszentriert bedeutet hierbei, dass ein mentales Ablaufmuster von Unterricht das Sichten und Aussortieren von Informationen beherrscht, das der Lehrperson die fragend-wissende Rolle und den Schüler/inne/n die antwortende Rolle zuweist. In den von der Lehrkraft konzipierten Arbeitsblättern sowie auch im Unterrichtsgespräch dominiert der/die Lehrer/in als Fragende/r. Unhinterfragt bleibt hierbei, dass die Schüler/innen von vornherein wissen, dass die Lehrerfragen keine echten Fragen sind, sondern lediglich Scheinfragen. Allen Beteiligten ist unausgesprochen klar: Lehrerfragen dienen als Transportmittel für das Lehrerwissen. Lehrer/innen geben so im Verlauf ihres Unterrichts, vergleichbar einem beheizten Kachelofen, ständig Energie (Ofen: Wärme) in Form strukturierter, häufig lexikalisch klassifizierbarer Information ab. Sie betonen in der Lehrerrolle damit vor allem die

---

<sup>38</sup> Goleman et. al. (1992), S. 31.

„Output-Funktion“ und vernachlässigen die „Input-Funktion“. Wie die Energiequelle Ofen laufen sie Gefahr ‚auszubrennen‘ (Burn-Out-Syndrom). Viele Lehrer/innen scheitern im Laufe ihres Berufslebens daran, dass sie nurmehr output-orientiert agieren. Den fragenden Menschen in sich haben sie abgetötet.

Kreativitätsorientierung dagegen führt beide am Lernprozess beteiligte Seiten, Lehrer/innen und Schüler/innen, auf den Ursprung allen Wissens zurück. Nicht der ausgebildet-wissende Mensch (Lehrer/in) fungiert so als Dauer-Impulsgeber, sondern *beidseitiges* Fragen und die daraus resultierende Fragehaltung bilden das Fundament des Lernprozesses. Die Fragen repräsentieren das, was dann im Sinne Amabiles zu „domain skills“ hinführt. Befähigung und Expertise entspringen so dem uralten, immer vorhandenen Wunsch des Menschen, Unbekanntes zu hinterfragen, zu problematisieren, etwas Neues, Besseres herzustellen, via Neugier etwas Rätselhaftes vielleicht enträtseln bzw. entziffern zu können (z.B. Vogelflug, Schrift der Maya-Indianer und Maya-Kalender).

Ein bestimmtes Gebiet, wie etwa die Beschäftigung mit dem Wetter im Sachunterricht, erscheint durch diese Herangehensweise als ein „weites Feld“, in dem sich Bekanntes, also wissensmäßig Abgesichertes, findet – und, das wird durch den beigefügten Fragebogen der Kinder übers Wetter (siehe „Fragen der Schüler zum Thema Wetter“) besonders deutlich –, vor allem aber Nicht-Gewußtes und Geheimnisvolles zur Erkundung einlädt.

## Fragen der Schüler zum Thema Wetter

### (3. Klasse)

- Wie entsteht (sic.) das Gewitter?
- Wie hoch die Wolken sind?
- Warum regnet es? (III)
- Wie ist der Regenbogen entstanden? (II)
- Wie entsteht (sic.) der Wind! (III)
- Wie entsteht (sic.) der Tornado?
- Am was ist der Blitz? Wie entsteht (sic.) der Blitz? Was tut er? -  
[wichtige Fragen für die Kinder: Blitz!]
- Wie entsteht Blitz und Donner?

- Wie entsteht das Wetter?
- Was ist eine Schäfchenwolke?
- Was ist ein Wolkenbruch? (III)
- Wie groß ist die Sonne?
- Wie sieht (sic.) eine Schneeflocke (sic.) richtig aus?
- Warum schneit es? (III)
- Warum ist es kalt? (II)
- Warum hageltes? (III)
- Warum gibt es das Wetter?
- (Aus) was sind Wolken? (III)
- Warum ist das Wetter für uns so wichtig?
- Ist Schnee wirklich Kristall?
- Wie ein Orkan besteht (sic.)?
- Wie warm ist die Sonne?
- Ist es oben kalt oder warm?
- Warum ist der Himmel blau? (II)
- Warum scheint die Sonne?
- Woher kommen die Farben vom Regenbogen?
- Aus was ist die Sonne?

Die kreativitätsorientierte Ausrichtung des Sachunterrichts involviert also Lehrer/in und Schüler/innen in einen gemeinsamen Prozess des Suchens und (möglichen) Findens. Fragestellungen (echte Lehrerfragen und Schülerfragen) können hierbei eine bestimmte Thematik einleiten, Fragen können jedoch auch am Ende einer Unterrichtseinheit stehen. Am Schluss eines Themas verweisen (gesicherte) Erkenntnisse und darüber hinausreichende Fragen auf einen gemeinsam erarbeiteten, aber vorläufigen Wissensstand, der z.B. durch weiteres Expertenwissen noch mehr vertieft und verbreitert werden könnte.

Grundsätzlich werden im Rahmen kreativitätsorientierten Lernens Fragen präferiert, die nicht auf Ja-Nein- oder auf Richtig-Falsch-Antworten hinaus-

laufen. Es ist darauf zu achten, statt enger eher weite Fragen, die ein Antwortspektrum hervorrufen, zu stellen (siehe als Beispiel „Zeitmessung“).

Unterschiedliche Fragestellungen zum Thema „Zeitmessung“

Lehrerfrage: „Mit welchen Uhren messen wir die Zeit?“ Antworten der Kinder: Armbanduhr, Wecker, Sonnenuhr, Turmuhr, Sanduhr, Kuckucksuhr, Stoppuhr. – Alle Antworten der Kinder sind der Lehrperson zuvor bekannt. Es handelt sich also um eine der üblichen Scheinfragen seitens der Lehrkraft. – Ganz anders verhielte es sich bei folgender Frage, über die die Kinder vielleicht im Rahmen einer Hausaufgabe schon einmal länger nachdenken könnten: Lehrer/in: „Wie läßt sich die Zeit messen?“ – Kinder: „Mit Uhren“ (Aufzählung der Arten von Uhren). Lehrer/in: „Fallen euch noch andere Möglichkeiten ein, die Zeit zu messen?“ – Bei letzterer Fragestellung wird auch der/die Lehrer/in, ebenso wie die Kinder, mit dem Problem der Zeit (*Was ist Zeit?*) konfrontiert. – Ließe sich z.B. (Lebens-)Zeit messen, indem man von einem Menschen in Abständen Fotos macht, vom Baby zum Greis? – Warum sprechen wir von Erdzeitaltern, welche Vorstellung von Zeitmessung drückt sich darin aus? – Welches Zeitverständnis meint etwa der charismatische ghanaische Politiker Kwame Nkrumah (geboren am 18. Sept. 1909 oder am 19. oder am 21. Sept. 1912 im Dorf Nkroful, gestorben am 27. April 1972 in Bukarest), wenn er in seiner Autobiographie über seine Kindheit schreibt: „In den Randbezirken der Goldküste kümmerte sich niemand um die Festlegung von Geburts-, Heirats- oder Todesdaten, wie das in der westlichen Welt üblich ist. Solche Ereignisse erschienen einzig und allein deswegen bemerkenswert, weil sie einen guten Grund zum Feiern boten. Nach dem Stammesbrauch genügte es für eine Mutter, wenn sie das Alter ihres Kindes nach der Zahl der öffentlichen Festlichkeiten einschätzen konnte, die seit seiner Geburt gefeiert worden waren. In den meisten Fällen war jedoch auch das nicht einmal bekannt, weil sich eben niemand recht um das Alter kümmerte. Die Zeit spielte einfach keine Rolle in jenen geruhsam dahinlebenden Dorfgemeinschaften.“ [Kwame Nkrumah (1958). *Schwarze Fanfare. Meine Lebensgeschichte*. München: Paul List, S.15.]

Lehrer/innen können sich das Geschenk des Neu- und des Hinzulernens immer wieder machen, sind sie es doch, die für das Procedere des Lernens hauptsächlich verantwortlich sind. So könnte etwa eine Lehrperson einen sog. „Wetterfrosch“ einer Wetterwarte bitten, im Unterricht bzgl. der schwierigen Kinderfragen (*Aus was ist die Sonne?*) als Experte zu fungieren,

durch persönliches Anwesendesein, durch Telefon/Handy-Kontakt oder via Internet-Chat mit der Klasse.

Auch böte sich evtl. außerschulisches Lernen an, indem die Kinder die Wetterwarte besuchen und dann anschließend über eine gewisse Zeitspanne hinweg in Kooperation mit den Wetterfröschen eine tägliche Wetterprognose im Foyer des Schulhauses aushängen oder diese via Internet auf den Schulseiten für einen breiteren Interessentenkreis veröffentlichen.

### 6.3 Die Brainstorming-Methode<sup>39</sup>

Teresa Amabile betont, wie andere Kreativitätsforscher/innen auch, in ihren Schriften immer wieder die Notwendigkeit kreativitätsfördernder Methoden, da Kreativität weitgehend erlern- und trainierbar sei. Kreative Methoden bilden wesentliche Elemente im Spektrum an Handlungsmöglichkeiten, die lehrer- und/oder schülerinitiiert ablaufen können, in Form von Amabiles „spices and herbs“ [„creative thinking skills“]. Insbesondere die von Osborn und Parnes entwickelte „Brainstorming-Methode“ eignet sich für die Blickfelderweiterung in Bezug auf die erwünschte Problemlösung, aber auch im Rahmen von Problemfindungsstrategien. Zentraler Gedanke dieser Kreativtechnik ist, die bewußte Kontrolle ungewöhnlicher Möglichkeiten und Verknüpfungen auszuschalten. Es soll insbesondere auch das Unterbewusstsein aktiviert werden.

Eine Brainstorming-Sitzung durchläuft zwei Phasen: Die Grünlichtphase, in der vier Grundregeln beachtet werden müssen, und die Rotlichtphase. Zur besseren Visualisierung der beiden Phasen kann eine Taschenlampe mit Grün- und Rotlicht verwendet werden. Die vier Grundregeln der Grünlichtphase beinhalten:

---

<sup>39</sup> Die Kap. 6.3., 6.4., 6.5. und 6.6. beziehen sich auf folgende Schriften: A. F. Osborn (1953). *Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Thinking*. New York: Scribner's, rev. ed. 1963; S. J. Parnes (1967). *Creative Behavior Guidebook*. New York: Scribner's; E. P. Torrance (1984). „Some Products of 25 Year of Creativity Research“. *Educational Perspectives*, 22, 3-8; Richard E. Mayer (1992). *Thinking, Problem Solving, Cognition*. 2nd. Edition. New York. W. H. Freeman; Michael Knieß (1995). *Kreatives Arbeiten: Methoden und Übungen zur Kreativitätssteigerung*. München: C. H. Beck (Beck-Wirtschaftsberater im dtv); Karl-Heinz Brodbeck (1995) ebd. sowie Siegfried George. (1993). *Erschließendes Denken: Selbstreflexion, Intuition, Kreativität als Methoden des politischen Unterrichts*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.



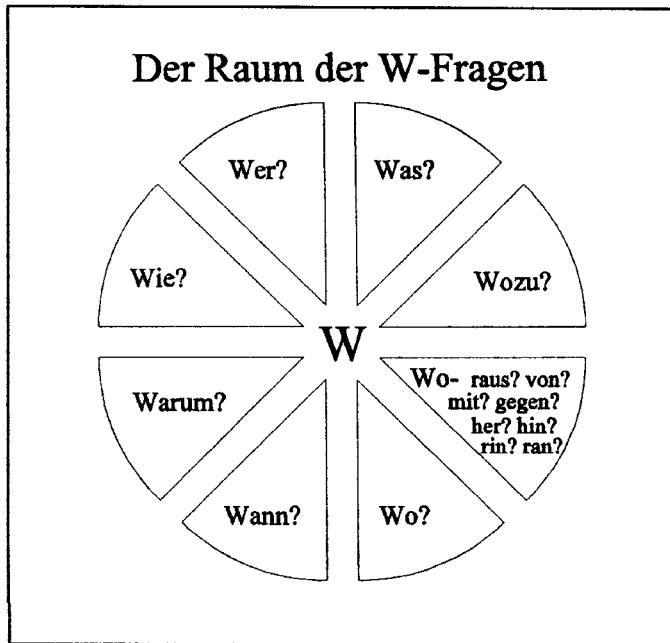
a) Keine Kritik (*Kill the judge in yourself!*).

Es sollen möglichst viele Gedanken bzw. Aspekte zu einem Problem gesammelt werden. Ob diese ‚abwegig‘ oder ‚zusammenhanglos‘ oder vielleicht auch als ‚unpassend‘ gelten könnten, spielt überhaupt keine Rolle. Es kommt darauf an, möglichst viele Nennungen zu erreichen. Kritische Äußerungen jedweder Art (z.B. Völliger Blödsinn ... Das gibt es doch nicht... Fällt dir nichts Besseres ein...) müssen also von vornherein seitens der Lehrkraft unterbunden werden.

b) Quantität kommt vor Qualität (*Quantity is wanted!*).

Je mehr Ideen vorgebracht werden umso wahrscheinlicher ist es, auf eine fruchtbare, neue Idee zu stoßen. Der Lehrkraft (Moderator/in) fällt die Aufgabe zu, die Äußerungen der Gruppenmitglieder auf einer Flip-Chart, für alle gut sichtbar, zu notieren. Sollte der Ideenfluss nachlassen oder ins Stocken geraten, sollte der/die Moderatorin Impulse in verschiedene Richtungen (z.B. durch Fragen, siehe „Der Raum der W-Fragen“) geben.

So könnten die Kinder z.B. beim Thema „Verkehr und Umwelt – Fahrrad“ ein Fantasie-Fahrzeug (- Fahrrad für Kinder) entwickeln. Mögliche Impuls-Fragen, um den evtl. stockenden Ideenfluß wieder voranzubringen, sind hierbei: Soll es schnell, langsam, auf der Straße, dem Bürgersteig, auf einem Extraweg, auf Schienen, als Hochseilbahn etc. fahren? Soll es höher, länger, breiter, leichter, kürzer als ... sein? Welchen Antrieb soll es haben (z.B. treadbetriebene Straßenbahn)? Welches Material soll verwendet werden? Sein Aussehen – wie (großer Käfer, Rikscha, Haus, Zelt auf Rädern, viele Fahrräder auf Schienen befestigt...)? Was könnte vertauscht, umgruppiert, umgeformt, anders, leichter, kompakter, seiten-, spiegelverkehrt, auf den Kopf gestellt, gegenteilig zu ... sein?



Der Raum der W-Fragen

(Aus: Karl-Heinz Brodbeck (1995). *Entscheidung zur Kreativität*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 141.)

c) Freies Assoziieren (*Fluency is wanted!*).

Alle, auch die ausgefallensten und abwegigsten Ideen haben ihre Berechtigung und sollen aufgenommen bzw. notiert werden. Die Teilnehmer/innen sollen stärker auf Originalität und nicht so sehr auf die Praktikabilität ihrer Vorschläge Wert legen.

d) Bezugnahme auf die Ideen Dritter (*Combination and improvement are wanted!*).

Brainstorming ist Teamarbeit. Jede/r Teilnehmer/in sollte sich insofern auf die Vorschläge der Gruppe (max. 15 Teilnehmer/innen) beziehen und diese in den Assoziationsketten fortsetzen.

Nach der etwa 30minütigen Grünlichtphase leitet der/die Moderatorin zur Rotlichtphase über. Nun geht es um die Auswertung der vielfältigen Aspekte. Beurteilung, kritisches Sichten, Streichen und Hervorheben produktiver Ideen und das gemeinsame Einigen auf die weitere Vorgehensweise sind die wichtigsten Elemente der Rotlicht- bzw. Evaluationsphase.

#### 6.4 Abwandlungen des klassischen Brainstorming

Abwandlungen des klassischen Brainstorming sind das anonyme Brainstorming, das imaginäre Brainstorming und das Solo-Brainstorming. Beim anonymen Brainstorming werden vor der Gruppenzusammenkunft anonym durch die Gruppenmitglieder Gedanken zu Papier gebracht, die der/die Moderator/in anschließend einsammelt. Diese werden dann vorgelesen, auch zumeist aufgeschrieben (Tafel, Flip-Chart) und von der Gruppe diskutiert. Der Vorteil dieser Vorgehensweise ist, dass die Gruppengröße die Zahl 15 des klassischen Brainstorming auch weit übersteigen kann. Die anonyme Methode hat vor allem bei Gruppen, in denen ein hohes Konfliktpotential besteht oder zu befürchten ist, Vorteile. Ein gravierender Nachteil ist jedoch, dass die Bezugnahme auf die Ideen anderer wegfällt und so die Antworten meist im Rahmen des Üblichen ausfallen.

Ganz anders verhält es sich beim imaginären Brainstorming. Hierbei soll gerade Ungewöhnliches, Irreales, Fantasiereiches (Fantasietraining) den Kern der Aufgabenstellung bilden. So sollen die Gruppenmitglieder etwa Vorstellungen entwickeln, was wäre, wenn wir statt fünf, sechs Finger an der Hand hätten, wenn wir alle blind wären, wenn unsere Körpertemperatur + oder – 70 Grad Celsius betrüge oder wie wir leben würden, wenn jede/r von uns die Fähigkeit des Fliegens hätte. Was wäre, wenn Tiere sprechen könnten, Menschen ihre Mitmenschen in Gegenstände oder Tiere verzaubern könnten, wenn wir im Laufe unseres Lebens mehrfach unser Geschlecht wechseln könnten, wenn sich in Freiburg jeden Tag zu keiner zuvor bestimmbaren Zeit ein Erdbeben der Stärke 8 ereignen würde, wenn Deutschland eine Insel wäre, wenn jedes Land der Erde ein eigener Planet wäre, der

aber, wie ein menschlicher Organismus, mit den anderen Länder-Planeten zusammenhinge, wenn die Menschen außer der Erde auch andere Planeten, wie etwa den Mars, besiedeln würden? Die utopische Literatur bietet einen breiten Reigen an fantastischen Vorstellungen. Für die jeweils angenommenen Problemkonstellationen werden dann in einem zweiten Schritt ebenso fiktive Lösungen gesucht. In einem dann folgenden dritten Schritt werden Überlegungen angestellt, ob und inwiefern die fiktiven Muster von Bedeutung für unser Realwelt-Leben sind (z.B. Realwelt-Veränderungen, verrückte Filmideen entwickeln, ungewöhnliche Spiele erfinden).

Das Solo-Brainstorming wird, wie schon der Name ausdrückt, in Einzelarbeit durchgeführt. Die Ideenfindung wird hierbei durch bestimmte Stimuli, z.B. Bilder, Fotos, Gesprächsfetzen, Reizwörter, Zahlen, Aktionen, Klangfolgen, Musik, Gerüche etc., angeregt. Vorteilhaft ist, dass Gruppenprobleme wegfallen und die hiermit verbundene Arbeit auch orts- und zeitungebunden erfolgen kann (z.B. im Rahmen einer Hausaufgabenstellung). Es fehlen jedoch andererseits die Anregungen durch andere.

## 6.5 Kreativitätstraining auf sprachlich-imaginativer Basis

Um die Beweglichkeit des Denkens in sprachlichen Kategorien und die Originalität der Ideen zu steigern, kann folgende kreativitätsorientierte Übungsaufgabe (Satzbildung) mit den Schüler/innen durchgeführt werden:

A	K	S	H
1. Adelina	kommt	spät	heim.
2. Alle	kauern	sich	hin.
3. Affen	krallen	sind	hart.

Die Aufgabenstellung kann beliebig variiert werden.

Zur Steigerung der Kombinationsfähigkeit kann folgende Aufgabe dienen: Zu jedem der angegebenen Begriffe sollte das entsprechende Gegensatzpaar gebildet werden:

Beispiele:	Dameneinzel	—	Herrendoppel
	Hinterkopf	-	?
	Hochsee	-	?
	Tiefeland	-	?
	Nachtschatten	-	?

Geschichten, als Ganzes vorgetragene oder auch abgebrochene, Erwartungsmuster durchkreuzende sowie ebenso selbstgeschriebene Geschichten, die

eine Klasse und deren individuelle Mitglieder charakterisieren, dienen in besonderer Weise der Kreativitätssteigerung.

So soll folgende (abbrechende) Freiburg-Geschichte etwa zum Weitererzählen oder -schreiben stimulieren. Bei Quasim handelt es sich um einen afghanischen Jungen:

Quasims Vater ist verzweifelt. Sein erster Sohn ist bereits achtzehn und arbeitet als Koch in einem Hotelrestaurant. Sein zweiter Sohn ist vierzehn Jahre alt, auf der Realschule und hilft noch nebenher beim Onkel im Gemüse- und Obstgeschäft aus. Nur der dritte, der jüngste Sohn Quasim, mit dem ist nichts los. Aus dem Jungen wird nie was, meinte kürzlich sogar der Großvater. In die Schule geht Quasim nur, weil ihn sonst die Polizei abholen würde und er diese Schande seinen Eltern nicht auch noch antun möchte. Wozu etwas lernen, denkt Quasim. Ob zwei und zwei fünf oder drei ist und wieviel bei neununddreißig, geteilt durch drei, herauskommt, ist doch egal. Cool ist, wenn man eine Menge Geld hat und sich geile Sportklamotten und dazu ein schickes Rennrad kaufen kann. Quasim will absolut nichts lernen, er ist stinkfaul. Manchmal läuft er nachmittagelang durch die Stadt oder am Dreisamufer entlang und während er so läuft, vergißt er aus lauter Faulheit sogar, wie die Stadt heißt, in der er seit seiner Geburt wohnt. Er vergißt, wie die große Kirche auf dem Marktplatz der Stadt heißt, und er hat auch den Namen der Straße vergessen, an dem seine Schule liegt und dass der Fluß, wie hieß er nochmal, der Fluß? Was interessiert ihn schon, wie der Fluß und das große Gebäude auf dem Marktplatz und der Brunnen in der Mitte der Stadt (Martinsbrunnen oder so ähnlich?) und das große Tor bei MacDonald's heißen und wo sich das Rathaus und das Theater der Stadt befinden. – An einem Dienstagnachmittag, am 8. Juni, genau um halb zwei, aber passierte etwas, das Quasim in seinem ganzen Leben nie vergessen würde. Quasim stand am nächsten Tag, mit Foto und Namen in der Badischen Zeitung, strahlend und klatschnaß und von da an wurde Quasim ein ganz anderer Junge. [Was könnte passiert sein? Worauf beruht die Veränderung des afghanischen Jungen? – Hinweise bzw. mögliche Version zur Fortführung der Geschichte: Quasim hat jemandem, evtl. einem bekannten Radrennfahrer, der in rascher Fahrt auf dem Dreisamradweg von einem (absichtlich?) hingelegten Ast in den Fluß stürzte und dort bewußtlos liegenblieb, das Leben gerettet. Später, nach Rettung und Krankenhausaufenthalt, trifft sich der Radrennfahrer hin und wieder mit dem Jungen, was dessen Leben verändert, so dass Quasim, wie der von ihm bewunderte Radrennfahrer, zu einem zielstrebigem Menschen wird.]

Bei der folgenden Geschichte geht es um das Durchbrechen von üblichen Erwartungsmustern (kreative Destruktion):

Die Aufräumfrau eines wohlhabenden, älteren kalifornischen Ehepaars ist im oberen Stockwerk des Hauses beim Bettenmachen. Ausnahmsweise haben an diesem Tag sowohl der Wachmann wie der Gärtner frei. Während die Aufräumfrau gerade dabei ist, die Betten neu zu beziehen, hört sie unten einen lauten Knall. Sie stürzt die Treppe hinunter ins Erdgeschoss. Sie öffnet die Wohnzimmertür und – o Gott- im Wohnzimmer findet sie Jim und Katy tot auf dem Boden liegen. Der wertvolle Seidentepich unter den Toten ist nass. Neben den beiden Leichen liegen Glassplitter. Doch Blut ist nirgendwo zu sehen. (Was ist passiert? Auflösung im Anhang, Anmerkung Nr. 40)<sup>40</sup>

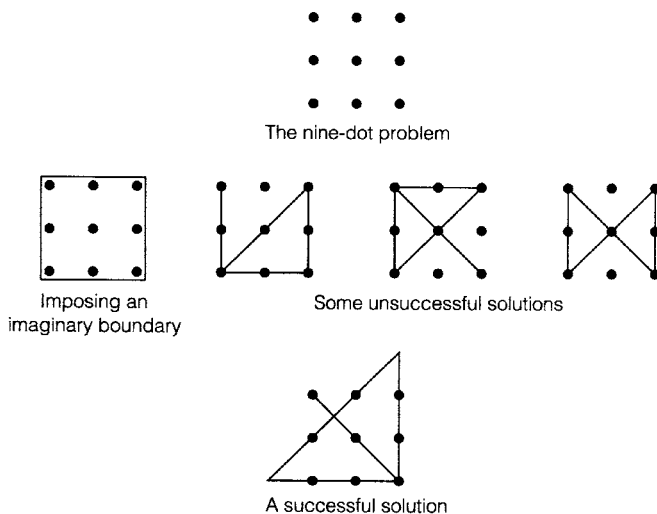
Die Rätselhaftigkeit der beiden Geschichten soll den Fantasie- und Imaginationsreichtum der Kinder anregen und sie auch zum kreativen Selberschreiben von spannenden Geschichten (oder Hörspielen oder Filmskripts) anregen. Fächerübergreifendes Unterrichten, also eine Kombination aus etwa sachunterrichtlichen Elementen und Deutsch, bietet sich hierbei an. Ausdrücklich ist darauf zu achten, dass (mögliche) Irrwege und Sackgassen ohne Sanktionen, z.B. abwertende Bemerkungen, beschritten werden können. Wenn der Versuch unternommen wird, neue Wege einzuschlagen bzw. mit einem neuen Denken Probleme zu lösen, sind (temporäre) Fehlschläge und Irrwege Teil des Lernprozesses, was nicht zuletzt auch anhand des Archimedes-Beispiels deutlich wird.

## 6.6 Die Neun-Punkte-Methode.

Als weitere, räumliches Denken fördernde, kreativitätssteigernde Methode eignet sich die Neun-Punkte-Methode. Hierbei geht es darum, alle neun Punkte im angegebenen Raster durch eine einzige durchgezogene Linie miteinander zu verbinden. Wer, wie in den folgenden fehlerhaften Lösungsversuchen dargestellt, sich gedanklich nicht aus der Fiktion eines Rechtecks (oder Quadrats) befreit, wird die Aufgabe nicht lösen. Erst die Überwindung dieser Denkblockade bringt die Lösung.

---

<sup>40</sup> Bei Jim und Katy handelt es sich nicht um Menschen, sondern um zwei Goldfische.



Nine-Dot-Problem (Mayer)

## 6.7 Die Methode 66

Nach einer Video-Filmvorführung in einer Großgruppe bzw. Klasse erlebt man des öfteren, dass sich die Teilnehmer/innen in der erwünschten folgenden Diskussion kaum oder gar nicht zu Wort melden. Die Methode 66 könnte hier im Sinne einer Aktivierung hilfreich sein. Die Großgruppe der Klasse wird hierbei in Kleingruppen mit jeweils sechs Kindern aufgeteilt. Die so gebildeten Sechsergruppen suchen nun sechs Minuten lang nach Ideen, Antworten oder Lösungsmöglichkeiten. Allen Gruppen wird dabei eine aus dem Vorausgegangenen (Film z.B.) sich ergebende, möglichst komplexe, weitgefaßte und mit möglichst wenig Details versehene Problem-

stellung aufgegeben. Nach den sechs Minuten Bearbeitungszeit tragen die Gruppensprecher die jeweils gefundenen Aspekte im Plenum vor. Sie sollen dort auch diskutiert werden. Anschließend können weitere Sechsergruppen eingerichtet werden, die dann andere, neue Aspekte bearbeiten, welche dann nach sechs Minuten wiederum ins Plenum getragen werden.

## 6.8 Das kreativitätsfördernde Rollenspiel

Im Rollenspiel geht es um das Flüssigwerden von Identitäten, es geht um spielerische Verwandlungen mit Ernstcharakter. Wie sich die Maskentänzerin in den Ausdruck ihrer Maske hineinbegibt und sie diese Maske dann nicht mehr darstellt, sondern *ist*, so legt auch das Kind im Rollenspiel seine vormalige Identität ab und nimmt ein anderes Wesen an. Manchen Kindern fällt es leicht, die jeweils eigenen Erkennungsmuster abzustreifen und sich neu zu entwerfen, andere Kinder wiederum tun sich mit dem kreativitätsfördernden Wechsel in die spielerisch abgetastete, neue Rolle sehr schwer. Worin diese Unterschiedlichkeit begründet sein könnte, erhellt eine Forschungsarbeit von Ernest Hartmann.

In „Boundaries in the Mind“ legt Ernest Hartmann dar, dass sich jeder Mensch eine „mentale Landkarte“ zu eigen gemacht habe, unabhängig davon, ob er/sie sich dessen bewusst sei. In der jeweils spezifischen mentalen Landkarte eines Menschen, so Hartmann, spielen Grenzziehungen eine wichtige Rolle. Hartmann führt hierzu aus: „Our world is full of boundaries – boundaries between ourselves and others; boundaries around our family, our group, our country; boundaries between ‚us‘ and ‚them‘. When we study the geography of the world we live in, we are shown maps and globes on which regions called ‚nations‘ are carefully delineated in contrasting colors. Yet these boundaries do not occur in nature as physical entities. All these boundaries really exist only in our minds.“<sup>41</sup>

In Ergänzung zu dem von Hartmann Gesagten ließe sich hinzufügen, dass politische Grenzen somit als nachgetragene Realisierungen von zuvor mental abgesteckten Grenzen aufzufassen wären.

Hartmanns Forschungsansatz leistet insofern einen erhellenden Beitrag zur Kreativitätsförderung (im schulischen Kontext), als er zwei

---

<sup>41</sup> Ernest Hartmann (1991). *Boundaries in the Mind*. New York: BasicBooks/Harper Collins, S.3



Persönlichkeitsgrundmuster herauskristallisiert, wobei der eine Grundtypus sehr weit entfernt ist von einem kreativen Menschen, wogegen dem anderen Grundtypus eine starke Nähe zur Kreativität eigen ist. So ist die menschliche Persönlichkeit mit „thick boundaries“ [dicken Grenzen], die nach Hartmann manchmal sogar als massive Wälle oder undurchdringliche Feuermauern klassifiziert werden können, eher wenig oder nicht kreativ, während der Mensch mit „thin boundaries“ [dünnen Grenzen] zwischen sich und seiner Umwelt eine größere Fülle an ihn stark tangierenden und ihn möglicherweise auch verändernden Austauschbeziehungen erlebt als der in starrer Abwehr befindliche, dadurch unkreativ werdende und gewordene Mensch.

Hartmann konstatiert: „I believe that thickness of boundaries represents a neglected dimension of personality, one that can help us understand aspects of our lives that no other measure can explain. As a first approximation of what I mean, there are people who strike us as very solid and well organized; they keep everything in its place. They are well defended. They seem rigid, even armored; we sometimes speak of them as ‚thick-skinned‘. Such people, in my view, have very thick boundaries. At the other extreme are people who are especially sensitive, open, or vulnerable. In their minds, things are relatively fluid; they experience thoughts and feelings – often many different feelings – at the same time. Such people have particularly thin boundaries. – Most of us are somewhere in between or have a mixture of boundaries, some thick and some thin. But it is by looking at the extreme cases that we can begin to understand the power of boundaries as an explanatory concept.“<sup>42</sup>

Um allen Kindern die Chance zu geben, im Rollenspiel neue Möglichkeiten des So-und-Anders-Seins zu erproben, sollten Lehrer/innen grundsätzlich darauf achten, ob sie ein Kind mit einer Rolle überfordern. So wird ein Kind mit bereits stark ausgeprägten Grenzziehungen zwischen sich und anderen Identitäten eher eine ablehnende Rolle einnehmen, wenn von ihm erwartet wird, es möge eine Rolle jenseits seiner imaginierten Grenzen ‚spielen‘ bzw. darstellen. So wird der He-Man-Junge ungern eine Mädchen- oder Frauenrolle übernehmen wollen; umgekehrt verhält es sich ähnlich bei der sich als weibliches Mode- und Aussehenspüppchen gebenden Kindfrau. Ein spannender Aufbruch in neue Befindlichkeiten kann bei den Schüler/innen mit „dicken Mauern“, wobei diese auch sehr stark vom jeweiligen Umfeld mitbefeuchtet werden können, dann gelingen, wenn sie zunächst eher mit Rollen aus dem Innenbereich ihrer Grenzen konfrontiert werden.

<sup>42</sup> Ernest Hartmann (1991), S.4f.

Hohe, dicke Mauern um sich zu errichten, bedeutet nach Hartmann, dass dieser Mensch ein hohes Maß an Unsicherheit und Ungewißheit in sich trägt und er sich so gegen die Anfechtungen, die seine Selbstperzeption zu gefährden scheinen, zur Wehr setzt. Festungswälle niederzureißen, ist ein schwieriges Unterfangen und ein langwieriger Prozess, der ohne eine behutsame Vorgehensweise seitens der Lehrperson kaum zu bewerkstelligen ist. Um jedoch allen Menschen(kindern) ein erweitertes Bewusstsein ihrer Möglichkeiten des Agierens und Interagierens in der Welt zu eröffnen, darf vor allem das Rollenspiel im kreativitätsorientierten Unterricht nicht fehlen.

Ein reizvolles Unternehmen ist die synektische Exkursion. Es geht hierbei darum, unterschiedliche Bereiche, die weit voneinander entfernt zu sein scheinen, oftmals auch gar keinen unmittelbaren Zusammenhang aufweisen, miteinander zu verknüpfen. So können etwa die drei Naturgewalten Donner, Blitz und Hagel, dargestellt durch drei Schüler/innen, in durchaus realistisch inszenierten familiären oder schulisch-unterrichtlichen Konflikten auftreten und so eine konflikterhellende Funktion durch ihre komisch-überzeichnende Darbietung übernehmen. Im kreativitätsorientierten Sachunterricht, der auch fächerübergreifend konzipiert werden kann, können nach synektischem Verständnis nicht nur Menschen ‚spielen‘ und sprechen, auch Tiere, Pflanzen und Gegenstände können in interessante ‚sprechende‘ Figuren verwandelt werden. Ebenso können auch Denkkonstrukte bühnenwirksam in Szene gesetzt werden, wie etwa Wilde bzw. Barbaren oder ‚das Geld‘ (als agierende Dollarnote oder 100-Euro-Schein).

Ein Ausflug in fantastisch-irreale oder surreale Welten kann dadurch erfolgen, dass die Kinder ihre Träume (Nacht-/Tagträume) den anderen Kindern in der Klasse vorspielen, evtl. in Stummfilm-Manier, wobei die nicht ins Spiel involvierten Kinder erraten sollen, was dargestellt wird.

Um den Kindern die Lebenswirklichkeit von Kindern in anderen Ländern und insbesondere auch in Entwicklungs- und Schwellenländern plastisch zu verdeutlichen, kann z.B. „Jorge, der Schuhputzjunge“, im Spiel konfrontiert mit sehr unterschiedlicher Kundschaft aus der Heimatstadt des Jungen, Lima/Peru sowie „Esperanza, das Hausmädchen der wohlhabenden Großgrundbesitzer-Familie Olaechea“ (Huancayo/Andenregion Perus) von den Kindern dargestellt werden. Esperanza dürfte zunächst die weniger zugängliche Rolle sein, da den Kindern die Tätigkeit eines Schuhputzjungen vertrauter ist als die eines Dienstmädchens von etwa zwölf Jahren. Insofern einige Hinweise zur Ausgestaltung der Esperanza-Rolle: Der Name ‚Esperanza‘ bedeutet auf spanisch ‚Hoffnung‘. Esperanza ist die Tochter der indianischen Köchin

Silvia, die für die reiche Familie das Essen zubereitet. Das Kind muss, da es bei der Großgrundbesitzer Familie (Rinderzucht und Teeplantagen) leben darf, seinen Lebensunterhalt abarbeiten. So wird Esperanza durch das Läuten eines Silberglöckchens zu den verschiedensten Tätigkeiten herbeigerufen. Sie muss z.B. das Essen aus der Küche ins noble Esszimmer tragen, darf aber, ebensowenig wie ihre Mutter, die Köchin, nicht mit am Tisch essen. Sie erhält die Reste des Familienessens draußen in der Küche zusammen mit den anderen Bediensteten. Oft wird sie von den Kindern der Familie, die, anders als Esperanza, zur Schule gehen, schikaniert und herumkommandiert. Auch muss Esperanza im hinteren Teil des großen Parks, der das Villengebäude der Familie umgrenzt, einige Haustiere, so auch die Schweine, versorgen. Esperanza lebt zusammen mit den anderen Bediensteten der Olachea-Familie, zwei Wächtern, zwei Gärtnern, einer Aufräumfrau und ihrer Mutter Silvia in Baracken in der Nähe der Haustiere. Esperanza muss nur die Arbeiten verrichten, die ihr zustehen. So würde sie niemals, ebensowenig wie die anderen Bediensteten, Schuhputzarbeiten übernehmen. Alle Schuhe muss der „dreckige Schuhputzer“ (O-Ton Esperanza) putzen. Der Schuhputzjunge, der zweimal in der Woche kommt, wird während seiner Arbeit streng bewacht und lächerlich gemacht. – Beide Figurentypen werden von den Kindern sehr gern dargestellt, insbesondere auch, wenn Rollenwechsel vorgenommen werden. So spielt die herumkommandierte Esperanza nunmehr das kommandierende Reichenkind usf. Mit Rollenfigurationen dieser Art kann die komplexe Wirklichkeit in der ehemaligen „Dritten Welt“ besser faßbar gemacht werden, als wenn ausschließlich das simplifizierende Reichsein (gleich WIR) contra Armsein (gleich DIE)-Muster übermittelt wird.

Folgender Exkurs zur wichtigen Funktion des Rollenspiels im (Sach-)Unterricht der Grundschule sei noch beigelegt. Wie sehr gerade in der heutigen Berufs- und Arbeitswelt, in die die Kinder ja als spätere Jugendliche eintreten werden, Kreativität bzw. „Synectics“ im Sinne berufsfeldübergreifenden Denkens und Arbeitens gefragt ist, sollen folgende Beispiele verdeutlichen:

\* Für das Wohngebiet Santa Marinella in Rom haben italienische Architekten ein Hochhaus mit 13 Stockwerken gebaut. Die Bauweise ist dem Blattarrangement des Breitwegerichs nachempfunden worden. Die Blätter dieser Pflanze sind in einer rosettenartigen Form so angeordnet, dass sie sich gegenseitig nach den Lichtverhältnissen jeweils viel oder wenig beschatten. Die Gebäudekonstruktion Santa Marinella sieht also einen hohen Lichteinfall im Winter und einen geringen Sonneneinstrahlung im Sommer vor.

\* Um Flugzeuge und Raketen möglichst treibstoffsparend zu konzipieren, diente die Haifischhaut als Vorlage. Die Außenhaut der Flugzeuge und Raketen wurde mit sogen. Riblet-Folien, also Folien mit langen Rillen, überzogen, was den Treibstoffverbrauch deutlich gesenkt hat.<sup>43</sup>

Edward de Bono spricht in diesem Zusammenhang von „lateralem Denken“.<sup>44</sup> Mit dieser Herangehensweise, die insbesondere auch bei diversen Rollenspiellarten zum Tragen kommt, werden Probleme oder auch bestimmte Dinge umdefiniert und damit oftmals auch umfunktionalisiert. Gegenstände z.B. werden aus dem bisher üblichen und gewohnten Zusammenhang (Haifisch – Meeresbewohner/Donner, Blitz, Hagel – Naturgewalten bzw. Wetter) herausgelöst und so einer neuen Bestimmung und Funktion zugeführt (Haifischhaut – Luftfahrt/Wetter – menschliche Konflikte).

## 6.9 Die Stolperstein-Methode (nach Metzler)

Während es bei den vorangegangenen Methoden im wesentlichen um die kreative Bewältigung und das Auffinden von Problemlösungsmustern im Sinne des „*problem solving*“ ging, zielt die Stolperstein-Methode auf den schwierigen Prozess der Problemfindung („*problem finding*“) ab. Bei dieser Methode wird ein großer Wasserball, der „Stolperstein“, mit braunem Packpapier beklebt und im großen Sitzkreis von Kind zu Kind durchs Klassenzimmer gerollt. Die Kinder sollen nunmehr all das auf den „Stolperstein“ packen bzw. aufschreiben, was sie in ihrem Umfeld oder auch generell besonders stört oder ärgert oder verletzt (z.B. hämische Bemerkungen), was ihren Unwillen und ihre Wut heraufbeschwört (z.B. Krieg und Unfrieden), wo sie sich ohnmächtig und klein fühlen/fühlten, was sie als nicht gut oder vielleicht sogar als schrecklich empfinden/empfanden und was sie nicht oder kaum glauben, dass man es leicht ändern könne.

Die Stolperstein-Methode zielt also darauf ab, dass sich Kinder über Probleme Gedanken machen, die sie selbst existentiell angehen (z.B. bisher von der Lehrkraft unentdecktes Mobbing gegenüber eine/m/r Schüler/in) oder die sie als sie selbst möglicherweise nur marginal betreffend (z.B. schlecht markierte Fahrradwege im weiteren Umfeld ihres Wohnbereichs) klassifizieren.

---

<sup>43</sup> Siehe Volker Bugdahl (1995). *Kreatives Problemlösen im Unterricht*. Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor, S.90

<sup>44</sup> Siehe Edward de Bono (1971). *Laterales Denken*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Mithilfe der Stolperstein-Methode kann insbesondere das soziale Klima in der Klasse verbessert werden. Es kann so auch eine, die Klassenkohäsion fördernde Atmosphäre des jeweils turnusmäßigen Ansprechens und Offenlegens von zwischenmenschlichen Problemen geschaffen werden. Unter zusätzlicher Zuhilfenahme des Brainstorming können im Anschluss an die Stolperstein-Methode neue Problemlösungen befördert und gefunden werden. Mithilfe des „Stolpersteins“, über den Kinder stolpern, der ihren spezifischen Wünschen und Vorstellungen als offenkundiges Hindernis und als Widerpart entgegensteht, können die Kinder ihre Problemstellungen, die oftmals von denen der Erwachsenen abweichen, formulieren und darlegen, wodurch ein originär schülerzentrierter Unterricht mit den evtl. daraus abgeleiteten Projekten konzipiert werden kann.

Abweichungen von der in einer offenen Ausspracheatmosphäre stattfindenden Stolperstein-Methode sind z.B. dann möglich, wenn die Kinder untereinander sehr zerstritten sind oder wenn bereits für alle erkennbar feststeht, dass ein Schüler eine Sündenbockfunktion hat. In einer solchen Situation kann die Lehrkraft eine Mittlerfunktion übernehmen. Sie wird dann, abgetrennt durch einen separaten Raum, den jeweils ein/e Schüler/in aufsucht, dem „Stolperstein“ das von den Schüler/innen Mitgeteilte ‚aufhucken‘. Wenn alle Schüler/innen ihre Probleme losgeworden sind, wird der Stolperstein in die Klasse gerollt. Nach der Darlegung der von der Lehrkraft aufgeschriebenen Nöte und Schmerzen der Kinder kann dann die Aufarbeitung der Stolperstein-Probleme erfolgen. Im Zuge einer, die Kinder zufriedenstellenden Problemlösung kann der leidige „Stolperstein“ auch zur wärmenden, freundlichen „Sonne“ umfunktioniert werden, die nunmehr, mit gelbem oder goldenem Sonnenpapier und freundlichen Äußerungen der Schüler/innen bedeckt, in einer Ecke des Klassenzimmers aufgehängt, die gelungene (Wieder)Herstellung einer angenehmen Klassenatmosphäre visualisiert.

## **7. „Flow“ erleben**

In der, zum Bestseller avancierten Schrift mit dem Titel „Flow“ legt der Kreativitätsforscher Mihaly Csikszentmihalyi das Ergebnis jahrzehntelangen Forschens über die positiven Aspekte menschlichen Lebens dar, die er, als das Erleben von Freude, von Kreativität, von positivem Übereinstimmen mit sich und der Welt, von tiefempfundenem Glück, mit dem Begriff „flow“

umreißt. Csikszentmihalyi schreibt hierzu: „The opposite state from the condition of psychic entropy is optimal experience. When the information that keeps coming into awareness is congruent with goals, psychic energy flows effortlessly. There is no need to worry, no reason to question one’s adequacy. But whenever one does stop to think about oneself, the evidence is encouraging: ‚You are doing all right.‘ The positive feedback strengthens the self, and more attention is freed to deal with the outer and inner environment.“<sup>45</sup>

„Flow“-Erleben findet beispielsweise dann statt, wenn ein Mensch, völlig losgelöst von Alltagsdingen, ohne Zeitempfinden, in seiner Arbeit versinkt. Im marxschen Sinne bedingte die Aufhebung der Trennung von arbeitendem Menschen, seiner Tätigkeit und seinem Produkt eine neue, nicht mehr entfremdete Form des Produzierens. Der Mensch gelangt so am Ende seines, nach Marx evolutionär-fortschreitend vorgezeichneten Weges, zu seinem eigentlichen Wesen, er wird zum eigenständig schaffenden „Künstler“. In diesem Umfeld ist auch Beuys’ Aussage „Jeder Mensch ein Künstler“ anzusiedeln. Für Csikszentmihalyi fallen insofern auch Kreativ- bzw. Künstler-Sein und Glücklichein zusammen.

Der amerikanische Zeichner und Karikaturist Chuck Jones, der eine in den Vereinigten Staaten sehr bekannte Comic-Figur, Wile E. Coyote, schuf, sagte einmal, dass, statt einen Koyoten zu zeichnen, man den Koyoten in sich haben müsse. Und er fuhr fort: „And you have to get it out. You have to find it within yourself.“<sup>46</sup> In ähnlicher Weise wie Chuck Jones äußerte sich auch ein japanischer Bildhauer. Befragt, wie er solch vollkommene Buddha-Figuren schnitzen könne, antwortete der Holzbildhauer: „When I carve I look for the Buddha *in the wood*. And, when I am carving, I need to bring the Buddha out of the wood. I have to be very careful not to cut the Buddha.“<sup>47</sup>

In diesem Aussagespektrum, von Csikszentmihalyis „Flow“ zu Chuck Jones Koyoten und zum Buddha des japanischen Bildhauers, liegt eine tiefe Wahrheit, die auch für den Prozess des Lehrens und Lernens konstitutiv ist. Lernen, Lernprozesse zu „Schöpfertum“, zu „Glück“ bzw. „flow“ für die Kinder werden zu lassen, darin liegt die eigentliche Herausforderung für engagierte, kreativitätsorientierte Lehrer/innen. Dieses Anliegen wird nicht

---

<sup>45</sup> Mihaly Csikszentmihalyi (1990). *FLOW. The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Collins, S.39.

<sup>46</sup> Goleman et al. (1992), S. 8.

<sup>47</sup> Goleman et al. (1992), S. 8.

immer gelingen, aber es kann gelingen; und es kann vor allem im facettenreichen Sachunterricht gelingen, wie das nachfolgende Beispiel „Vom Schaf, das eigentlich ein Mensch war und doch ein Schaf blieb“ zeigt:

Die Kinder einer Grundschulklasse sollten vor Weihnachten im Sachunterricht Krippenfiguren basteln. Ein kleines Mädchen hatte sich aus einer Vielzahl von der Lehrerin vorgestellter Krippenfiguren dafür entschieden, ein Schaf herstellen zu wollen. Ich befand mich am Tisch des Mädchens, um, wenn nötig, einige Hilfestellungen zu geben und fragte das Mädchen, das nach einer kurzen Überlegensphase sofort mit dem Ausschneiden des Schafkörpers aus fester Pappe (nach Schablone) begonnen hatte: Wird dein Schaf denn schwarz oder weiß sein? Das Kind schaute mich erstaunt an (über die dumme Frage) und sagte dann, während es sich von seinen Ausschneidetätigkeiten kurz ab- und mir zuwandte: Mein Schaf ist draußen bei den Hirten schwarz, weil es da ja ganz dunkel ist. Vor der Krippe und beim Jesuskind ist das Schaf weiß. Da wird es angestrahlt. – Im Anschluss an diese erzwungene Unterbrechung seiner Tätigkeit erlebte ich das Kind als ausschließliche Produzentin seines Schafs. Es kümmerte sich überhaupt nicht mehr um seine Tischnachbarn oder um das, was in der Klasse vor sich ging. Auch die Aufforderung, essen und trinken sei nunmehr für die Zeitspanne der Pause erlaubt, was zu einer gewissen Unruhe im Klassenraum führte, ignorierte das kleine Mädchen völlig. Erst als das Werk vollendet und sie aufgestanden war und ihr Schaf als Krippenfigur im Krippenareal zu postieren begann, wagte ich es, ihr noch eine Frage zu stellen. Wie auf dem Hintergrund ihrer Sichtweise vorauszusehen, war dieses besondere Tier, als einziges Schaf, zweifarbig. Das Kind hatte sein Schaf aus zwei zusammengeklebten, verschiedenfarbigen Pappkörpern hergestellt, und es hatte für die unterschiedlichen Seiten des Tiers jeweils schwarze oder weiße Wattebällchen aufgeklebt. Erst stellte das Mädchen nun sein Schaf auf die Weide zu den Hirten, also zeigte das Schaf dort seine dunkle Seite. Je näher das Mädchen aber das Tier zur Krippe hinbewegte desto mehr kam die helle Seite des Schafs zum Vorschein. Das vom Heiligenschein des Christkinds und der Stallaterne angestrahlte Schaf war nunmehr, aus der Perspektive des Kindes, zu einem weißen Schaf geworden. Auch bekam das Tier noch, entsprechend zum roten Schal des Mädchens, ein rotes Halsband angelegt. Ich entschloss mich also dazu, dem Kind noch eine Frage zu stellen: Wie heißt denn dein Schaf? – Keine Antwort. – Darauf ich eindringlicher: Sagst du uns vielleicht, wie dein Schaf heißt? – Erst nach einer Weile kam die Antwort des ganz in den Anblick des Krippenschafes versunkenen Kindes: Mein Schaf heißt Daniela. –

Ich, als typische Erwachsene, mich wundernd über die menschliche Namensgebung für ein Tier, fragte nun weiter, denn die Kinder trugen an jenem Basteltag keine Namensschildchen: Und du, wie heißt du eigentlich? – Daniela!

In der Kreativitätsforschung stellt Daniela, die ihr spezifisches Schaf *produziert* und dabei das Schaf auch *ist*, ein vielerorts beschriebenes Phänomen dar. Im Prozess des kreativen Hervorbringens erfolgt so eine Verschmelzung von gestaltendem Schöpfermenschen und künstlerisch-ambitioniertem Produkt im Rahmen eines von hoher Intensität und Konzentration durchdrungenen Prozesses, von Csikszentmihalyi als Fluss oder fließender Prozess bezeichnet.

Später habe ich erfahren, dass Daniela seit einigen Jahren jeden Sommer mit ihrer alleinerziehenden Mutter auf einem Bauernhof in Österreich Urlaub macht. Auf dem Bauernhof sei das besondere Interesse des Stadtkindes für Tiere erwacht. Vor allem die beiden Schafe, so berichtete die Mutter, habe ihre Tochter besonders gemocht.

## Literatur

- Beuys, Joseph (1988): Jeder Mensch ist ein Künstler. Gespräche auf der Dokumenta 1972. Aufgezeichnet von C. Bodemann-Ritter, Frankfurt/M.
- Bing, Ilse (1985): Three Decades of Photography. Catalogue by Nancy C. Barrett. New Orleans Museum of Art, (Puddle, Rue des Valois, Paris 1932)
- Bono, Edward de (1971): Laterales Denken. Reinbek bei Hamburg
- Bono, Edward de (Hrsg.) (1975): Buchers Illustrierte Geschichte der Erfindungen. Luzern, Frankfurt/M.
- Brodbeck, Karl-Heinz (1995): Entscheidung zur Kreativität. Darmstadt
- Bugdahl, Volker (1995). Kreatives Problemlösen im Unterricht. Frankfurt/M.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1990): FLOW. The Psychology of Optimal Experience. New York
- Czempiel, Ernst-Otto (1991): Weltpolitik im Umbruch. Das internationale System nach dem Ende des Ost-West-Konflikts, München
- Eco, Umberto (1986): Nachschrift zum ‚Namen der Rose‘. München
- Freeman, W. H./Michael Knieß (1995): Kreatives Arbeiten: Methoden und Übungen zur Kreativitätssteigerung. München
- Gardner, Howard (1983): Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York
- Gardner, Howard (1993): Creating Minds. An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi. New York
- Gardner, Howard (1993): Multiple Intelligences. The Theory in Practice. New York



- George, Siegfried (1993): Erschließendes Denken: Selbstreflexion, Intuition, Kreativität als Methoden des politischen Unterrichts. Schwalbach/Ts.
- Geschka, Horst (1985), „Auch Kreativität kann man lernen“, In: Blick durch die Wirtschaft, Nr. 127, 8. Juli 1985, S. 3.
- Goleman, Daniel/Paul Kaufman/Michael Ray (1992): The Creative Spirit. New York, London
- Hartmann, Ernest (1991): Boundaries in the Mind. New York
- Kurzweil, Ray (1999): Homo sapiens: Leben im 21. Jahrhundert. München (Titel der amerikanischen Erstausgabe: The Age of Spiritual Machines, London 1999)
- Landau, Erika (1969): Psychologie der Kreativität. München/Basel, 3. Auflage
- Maslow, Abraham H. (1954): Motivation and Personality. New York
- May, Rollo (1959). „The nature of creativity“, in: H. Anderson (ed.), Creativity and Its Cultivation, New York, S. 55-68
- May, Rollo (1959): „The Nature of Creativity“, in: H. Anderson, ed., Creativity and Its Cultivation, New York: Harper, S. 55-68.
- Mayer, Richard E. (1992): Thinking, Problem Solving, Cognition. 2nd. Edition. New York.
- Meadows, Dennis et. al. (1972): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart.
- Mednick, Sarnoff A. et al. (1964): „Incubation of creative performance and specific associative priming“, in: Journal for Abnormal and Social Psychology, 69, 1, pp. 84-88
- Metzler, Gabriele (1996): „Dauerhafte Entwicklung (‘Sustainable Development’) – Zauber- oder Leerformel?“, in: Gabriele Metzler, Hrsg., Umwelt retten – Wie fangen wir es an? Darmstadt
- Metzler, Gabriele (1998): „Kreativer Politikunterricht“, in: Sozialwissenschaftliche Informationen, Heft 11082, Jg. 27, H.1, S. 18-30
- Metzler, Gabriele (2000): „Creativity: An Interview with Margaret Atwood“, in: Reingard M. Nischik (Ed.), Margaret Atwood. Works and Impact. Rochester, London, S. 277-287
- Ohmae, Kenichi (1991). Die neue Logik der Weltwirtschaft. Zukunftsstrategien der internationalen Konzerne. (Am. The Borderless World, übersetzt aus dem Amerikan. von Sabine Wiermann). Hamburg
- Osborn, A. F. (1953): Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Thinking. New York: Scribner's, rev. ed. 1963
- Parnes, S. J. (1967): Creative Behavior Guidebook. New York: Scribner's
- Popper, Karl R. (1987): Auf der Suche nach einer besseren Welt. München, Zürich
- Preiser, Siegfried (1986): Kreativitätsforschung. Darmstadt
- Prote, Ingrid (1997): „Politische Bildung und Erziehung in der Grundschule“, in: Wolfgang Sander, (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts.: S. 157-172
- Rietzschel, Thomas (1995): „Tücken, Listen, Rituale. Eine Ausstellung erforscht den Kampf der Autoren um die erste Seite“, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 6.5. 1995, Nr. 105, S. 31.
- Rogers, Carl R., in: Hilarion Petzold, Ilse Orth (Hrsg.) (2. Aufl. 1991), Die neuen Kreativitätstherapien. Handbuch der Kunsttherapie. Band 1. Paderborn
- Torrance, E. P. (1984): „Some Products of 25 Year of Creativity Research“. Educational Perspectives, 22, 3-8.

---

Friedrich Gervé

## Formen selbstbestimmten Lernens in der Grundschule

Seit den 1980er Jahren besinnt man sich in Deutschlands Grundschulpädagogik wieder verstärkt auf Konzepte der Reformpädagogik vom Anfang des 20. Jahrhunderts. Unter dem Schlagwort „Öffnung von Unterricht“ sucht man nach Möglichkeiten, Unterricht so zu gestalten, dass Kinder ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechend ihren Lernprozess individuell mitbestimmen und mitgestalten können. Als Methode bzw. Unterrichtsform gehört die Freie Arbeit im Rückgriff vor allem auf Maria Montessori, aber auch auf Peter Petersen und Celestin Freinet, in unterschiedlichen Varianten in immer mehr Grundschulklassenzimmern Deutschlands neben traditionell-lehrgangsorientierten Formen zum Unterrichtsalltag. Eine Vielfalt an Lernanregungen soll die Kinder motivieren und unterschiedliche Lernwege eröffnen. Dabei kommt dem handelnden Umgang mit Lernmaterialien eine besondere Bedeutung zu. Selbstlernmaterialien, auch didaktische Materialien genannt und „Werkzeuge“ wie Sachbücher, Lexika, Schreib- und Druckutensilien, aber auch Rohmaterialien für kreative und handwerkliche Tätigkeiten spielen eine wichtige Rolle in offenen Unterrichtskonzeptionen. Der Einsatz solcher Materialien erlaubt eine ausgeprägte Differenzierung der Unterrichtsarbeit dadurch, dass Kinder mit Hilfe der Materialien in der Lage sind, ihre Lernarbeit selbst zu organisieren. So ist es möglich, dass nicht alle Kinder zur gleichen Zeit das Gleiche tun und dennoch zielgerichtet lernen. Die Lehrerinnen und Lehrer sind entlastet von der Aufgabe, die gesamte Klasse zu führen und im Blick haben zu müssen, sie können sich einzelnen Kindern zuwenden und sie individuell betreuen und unterstützen.

Das hört sich gut an: Kinder lernen selbständig, interessiert und motiviert, jedes wie es will und so gut und schnell es kann und Lehrerinnen und Lehrer helfen dabei. Doch ein solcher Unterricht ist nicht einfach zu organisieren und ein solcher Unterricht ist nicht frei von Störungen. Offenheit bedeutet auch Unsicherheit. Die enge Führung des Lernprozesses der Kinder aufzugeben, ist ein schwieriger Lern- und Entwicklungsprozess für Lehrerinnen und Lehrer. Ihre Rolle wird neu definiert, traditionelle Unterrichtsziele und Vorstellungen von Schulleistung werden in Frage gestellt, es muss neu ausgehandelt werden, was Unterricht will und kann. Dieser Prozess braucht Zeit und vor allem Kommunikation und Kooperation. Entscheidend ist dabei die

Verständigung auf Ziele und die Definition eines Rahmens, innerhalb dessen sich Öffnung vollziehen kann, ohne in Beliebigkeit abzugleiten. Es geht nicht darum, dass Kinder in der Schule machen was sie wollen, sich im Sinne des Freispiels irgendwie beschäftigen, sondern es geht darum, dass sie einen Rahmen bekommen, der es ihnen erlaubt selbstbestimmter und individueller Lernziele zu verfolgen. Eine klare Struktur in der Unterrichtsorganisation bietet hierfür Orientierung und eine sorgfältig „vorbereitete Lernumgebung“ garantiert die inhaltliche und didaktische Qualität der Lernarbeit.

## Grundlagen

Schule öffnen heißt, bestehende Strukturen in Frage zu stellen, heißt, eine Schule zu entwerfen, in der die Kinder ernsthaft beteiligt werden, in der sie sich als Person wahrgenommen, angenommen und aufgehoben fühlen und als aktiv Lernende erfahren können. Unterricht öffnen heißt, vielfältige Formen des gemeinsamen Lernens und Arbeitens zu suchen und zu erproben, die es Kindern erlauben, ihr Lernen im kognitiven, motorischen, aber auch im emotionalen und sozialen Bereich stärker selbst mitzubestimmen, mitzugestalten, mitzuverantworten und mitzubeurteilen. Dahinter stehen einerseits die anthropologisch-pädagogische Idee und reformpädagogische Tradition vom Lernen im Sinne einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung als Grundbedürfnis und Grundrecht des Menschen und andererseits aktuelle konstruktivistische Modellvorstellungen vom Lernen als selbstgesteuertem und aktivem Prozess der Konstruktion von Wissen und Wirklichkeit auf der Basis individueller Erfahrung und Informationsverarbeitung. Beide Linien richten den Blick ganz auf den Lernenden als Subjekt und auf den Lernprozess als handelnde Auseinandersetzung mit einer Lernumgebung. Zentral ist die Grundannahme der autopoetischen Fähigkeit der Kinder, sich selbst aus eigenem Antrieb und mit eigener Kraft bilden zu können und dabei ein natürliches Interesse für die Aneignung und Gestaltung von Kultur (Wissen, Kulturtechniken, Erkenntnismethoden usw.) mitzubringen. Wer sich diese Grundannahme nicht zu eigen machen kann, der wird seine Rolle als Lehrerin oder Lehrer nur schwer als Unterstützer und Moderator solcher Prozesse und eben nicht als führender Lehrmeister und bestimmender Vermittler eines starren Stoffkanons definieren können. Maria Montessori beschrieb die Aufgabe des Lehrers / der Lehrerin vom Kind aus mit der Aufforderung „helf mir, es selbst zu tun“.

## Ziele

Die Öffnung des Unterrichts schon in der Grundschule scheint unerlässlich, betrachtet man die enorm unterschiedlichen Lernausgangslagen der Kinder und die rasanten Entwicklungen und Veränderungen unserer modernen Gesellschaft. Die Ziele solchen Unterrichts liegen nicht so sehr in den Bereichen klassisch kognitiver Schulleistungen (schreiben, lesen, rechnen, Erwerb und Reproduktion grundlegenden Wissens), sondern vielmehr in einer breiteren Entfaltung von individuellen Potenzialen sozialer, kognitiver und handwerklicher Fähigkeiten und Fertigkeiten. Ziele wie Emanzipation, Selbstständigkeit, Verantwortung, Teamfähigkeit oder demokratisches Denken kommen jedoch nicht einfach hinzu, sondern verändern die Grundausrichtung schulischen Lernens. Wissenserwerb und das Erlernen und Üben von Kulturtechniken bleiben wichtig und bilden weiterhin den inhaltlichen Kern der Unterrichtsarbeit, sie stehen aber sozusagen im Dienste der individuellen und sozialen Persönlichkeitsentwicklung jedes einzelnen Kindes und sind damit mehr Mittel oder Gegenstand als Zweck schulischen Lernens.

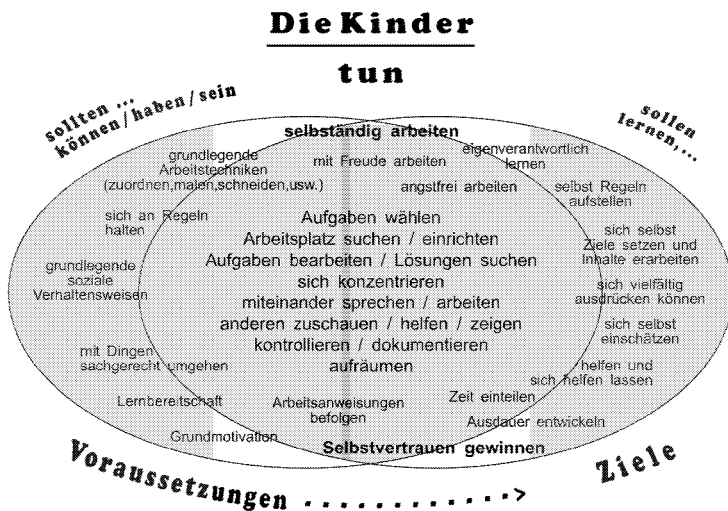
Im einzelnen ergeben sich folgende Ziele, die als permanent-prozessorientierte Aufgaben zu verstehen sind:

- *Zeit und Raum geben für die Entwicklung spontaner Aktivität*  
Das bedeutet für die Kinder, in angemessener und anregungsreicher Umgebung ihrem inneren Bedürfnis nach Lernen und Tun folgen zu können, entsprechend ihrem Bedarf an Zeit und Raum.
- *Das Selbstvertrauen stärken / ein positiv-realistisches Selbstbild aufbauen*  
Das bedeutet für die Kinder, sich mit ihren nicht nur kognitiven Fähigkeiten, Schwächen, Bedürfnissen und Ängsten kennen- und akzeptieren zu lernen.
- *Die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung fördern*  
Das bedeutet für die Kinder, Freiräume nutzen, sich entscheiden, sich Ziele setzen und diese verfolgen zu lernen, dabei Möglichkeiten der Selbstkontrolle und Selbsthilfe kennenzulernen.
- *Kenntnisse differenziert vermitteln, Zusammenhänge herstellen und Problembewusstsein entwickeln*  
Das bedeutet für die Kinder, Neugierde, Sachinteressen und Lernfreude erhalten und ausbauen, nach- und hinterfragen zu lernen, Mut und Kreativität entfalten, eigene Lernstrategien ausbilden und Trainingsmöglichkeiten einüben zu können.

- *Soziales Lernen (Achtung, Toleranz, Beziehungsfähigkeit, Kommunikation und Kooperation) ermöglichen und bewusst fördern*

Das bedeutet für die Kinder, mit anderen sprechen, sich für andere interessieren, zuhören, sich ausdrücken und darstellen, Anregungen geben und annehmen zu können; Rücksicht nehmen, helfen und Hilfe annehmen, für sich und andere eintreten zu lernen; Regeln aufstellen, sich an sie halten, sie ändern zu können; mit anderen etwas leisten, etwas herstellen, etwas bewirken, zusammen spielen und feiern zu können, u.v.m.

Die Darstellung der Verflechtung von Voraussetzungen, dem Tun (Arbeiten) selbst und den Zielen mag folgende Grafik nochmals verdeutlichen, wobei die Arbeit sich selbstverständlich an Inhalten vollzieht, die auf der Grundlage fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Analysen zu bestimmen sind:



## Formen

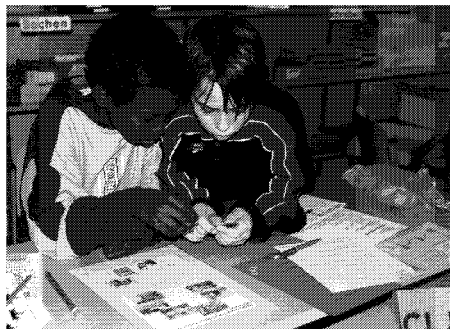
Öffnung von Unterricht kann sich in unterschiedlichen Graden vollziehen. Es gibt nicht den „Offenen Unterricht“, Öffnung ist ein Prozess. So gibt es verschiedene Unterrichtsformen, die den Kindern erlauben, ihr Lernen mehr und mehr mitzubestimmen und mitzugestalten, die aber gleichzeitig einen mehr oder weniger engen Rahmen bilden, der ihnen und ihren Lehrerinnen und Lehrern Sicherheiten und Entlastung von der enormen Verantwortung selbstbestimmten Lernens bietet.

*Lernen an Stationen*, *Wochenplan* und *Freie Arbeit* sind typische Organisationsformen individualisierten Unterrichts mit durchaus traditionellen Inhalten und daher auch gerade für den Einstieg in einen Prozess der Öffnung von Unterricht von Bedeutung. Als Zielperspektive geöffneten Unterrichts ist das *Projekt* zu nennen.

Beim **Lernen an Stationen** stehen den Kindern zu einem Unterrichtsthema unterschiedliche Lernaufgaben zur Verfügung.

Im Raum verteilt sind Lernmaterialien aufgebaut, die in Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit eine weitgehend selbständige Bearbeitung der einzelnen Aufgaben erlauben. Möglich ist eine Mischung aus verpflichtenden und fakultativen Stationen oder eine vorgeschriebene Anzahl von Aufgaben, die Wahlfreiheiten lässt.

Meist wird keine feste Reihenfolge für die Bearbeitung der Stationen vorgegeben, die Kinder suchen



selbst nach einem „freien Platz“. Oft dient ein „Laufzettel“ mit der Auflistung der einzelnen Stationen und einer Spalte für einen Bearbeitungsvermerk den Schülerinnen und Schülern als Orientierung und Dokumentationshilfe.

Eine Variante bildet die **Lerntheke**, einem Tisch oder Regal mit den entsprechenden Materialien und Aufgaben zu einem Thema, aus dem diese dann jeweils zur Bearbeitung entnommen werden.

Die Lehrerin hat die Aufgabe, in die Aufgaben einzuführen und dann an den einzelnen Stationen individuelle Hilfestellungen zu geben. In einer Abschlussrunde können Ergebnisse ausgetauscht, offene Fragen geklärt und das Arbeitsverhalten reflektiert werden.



#### Freiheiten:

- > Freiheit, die Reihenfolge einzelner Arbeiten zu wählen
- > evtl. Freiheit der Auswahl aus einem themengebundenen Angebot
- > evtl. Freiheit in der Wahl des Arbeitsplatzes

#### Mitgestaltungsmöglichkeiten:

- > Selbsterstellte oder mitgebrachte Materialien können die Sammlung einer Lerntheke ergänzen

**Wochenplan:** „Die Schülerinnen und Schüler bekommen für einen gewissen Zeitraum (z.B. eine Woche) einen Arbeitsplan, der ihnen bestimmte Aufgaben vorschreibt.

Dieser Plan kann für die ganze Klasse oder individuell für jedes Kind angefertigt sein, sich auf ein oder mehrere Lernbereiche beziehen, von der Lehrerin oder den Kindern selbst verfasst sein, einen Pflicht- und einen freiwilligen Zusatzteil enthalten.

Die Kinder können innerhalb der dafür ausgewiesenen Unterrichtszeit die Reihenfolge der



Aufgaben frei wählen und sich die Zeit dafür selbst einteilen. Eventuell bestehen weitere Freiheiten bezüglich der Wahl von Aufgabenalternativen, der Art der Durchführung oder der Präsentation von Ergebnissen.

Die Kinder kontrollieren selbst oder gegenseitig ihre Arbeitsergebnisse oder lassen diese von der Lehrerin nachsehen.“ (Gervé 1998, S.23)

#### Freiheiten:

- > Freiheit, die Reihenfolge einzelner Arbeiten zu wählen
- > evtl. Freiheit der Auswahl aus einem Pflichtkanon
- > Freiheit in der Wahl des Arbeitsplatzes

#### Mitgestaltungsmöglichkeiten:

- > Wochenpläne können durch eigene Aufgabenstellungen ergänzt werden





**Freie Arbeit:** „Kinder wählen innerhalb einer bestimmten Unterrichtszeit aus einem zunächst von der Lehrerin ausgewählten und gut eingeführten Angebot an Lern- und Übungsaufgaben in Form unterschiedlichster Materialien und Aufgabenstellungen aus verschiedenen Lernbereichen, was sie (be)arbeiten möchten.

Dabei haben sie neben der inhaltlichen Auswahlmöglichkeit auch weitgehende Freiheit in der Wahl des Arbeitsplatzes und der Sozialform. Der Schwierigkeitsgrad und das Lerntempo richten sich nach den individuellen Fähigkeiten, wobei die Kinder sich von der Lehrerin beraten und helfen lassen.

Nach Möglichkeit kontrollieren und dokumentieren die Kinder ihre Arbeitsergebnisse selbst oder gegenseitig. Mehr und mehr werden die Kinder angeregt, sich von den strukturierten Materialien zu lösen und auch selbst eigene Aufgabenstellungen zu entwickeln.“

(Gervé 1998, S.23)

Freiheiten:

> Lerninhalt, Schwierigkeit, Arbeitsplatz, Sozialform, Art und Dauer der Lernerarbeit können frei gewählt werden

Mitgestaltungsmöglichkeiten:

- > Die Lernerarbeit des Einzelnen ist weitgehend selbstbestimmt
- > Arbeitsergebnisse können zum Teil individuell gestaltet werden
- > Das Aufgabenangebot kann variiert und erweitert werden

> Es können selbst Freiarbeitsmaterialien erstellt werden



Die Realisierung eines **Projekts** mit allen von Frey (1992) idealtypisch beschriebenen Phasen wird man in der Grundschule kaum finden.

Projektinitiative (Ideen aus dem Kreis der Kinder) und die Auseinandersetzung damit (Argumente, Vorstellung von Arbeitsmöglichkeiten, Abschätzung eines möglichen Erfolgs, Einbindung unterschiedlicher Interessen und Fähigkeiten, Einigung) finden sich nur in Ansätzen, ebenso erweist sich die Metakommunikation (Reflexion über das „Wie“ und „Warum“ der gemeinsamen Arbeit) als schwierig umzusetzende Phase, auf die oft verzichtet wird.

Es erscheint daher sinnvoller von „projektorientiertem Arbeiten“ im Sachunterricht zu sprechen und damit das Bemühen auszudrücken, möglichst viele Elemente der Selbststeuerung der Projektgruppe in die Arbeit der Klasse aufzunehmen und die Bearbeitung eines Themas in Planung und arbeitsteiliger Durchführung in möglichst großem Maße in die Hand der Schülerinnen und Schüler zu geben.

Um den „Ernstcharakter“ von Projekten, ihre Wirkung hinaus in die Lebenswelt der Kinder zu betonen, findet hier oft ein *Lernen vor Ort* statt.

Um den „Ernstcharakter“ von Projekten, ihre Wirkung hinaus in die Lebenswelt der Kinder zu betonen, findet hier oft ein *Lernen vor Ort* statt.

#### Freiheiten:

- > Freiheit, als Gruppe Entscheidungen treffen zu können
- > Freiheit, sich mit seinen Interessen und Kompetenzen einzubringen

#### Mitgestaltungsmöglichkeiten:

- > Als Gruppe bestimmen die Lernenden im Idealfall demokratisch den gesamten Lernprozess



Neben diesen Formen, die vor allem eine inhaltliche und organisatorische Öffnung erlauben, sind Formen des freien Ausdrucks wichtig, um die Kinder in der Schule als eigene Personen mit ihren Stärken, Gedanken, Wünschen und Weltdeutungen wahrzunehmen. Dazu gehört in aller erster Linie das **Gespräch**, dann aber auch Formen des **szenischen Spiels**, **freies Schreiben**, **Gestalten** und **Spielen**.



### Schwierigkeiten

Unterrichtskonzeptionen, die in hohem Maße auf die Selbstbildungsfähigkeit und Selbstbildungskräfte der Lernenden vertrauen werden sich nie ohne Schwierigkeiten verwirklichen lassen. Es gibt Unsicherheiten, ob auch tatsächlich gelernt wird, was man für unverzichtbar hält und was eigentlich tatsächlich unverzichtbar bzw. wichtig ist und es bleibt nicht aus, dass es zu Interessens- und Rollenkonflikten kommt, dass Lern- und Verhaltensschwierigkeiten auch solchen Unterricht stören, dass sich Ansprüche und Vorstellungen der Lehrenden nicht mit den spontanen Interessen der Lernenden decken, dass Kinder alleine keine angemessenen Ziele und Wege für ein erfolgreiches Lernen finden. Daher ist es wichtig sich klar zu machen, dass Offenheit und Unterricht nur in Einklang gebracht werden können, wenn man

1. Offenheit begreift als Bereitschaft, die Kinder als ernste Partner entsprechend den ihnen eigenen Fähigkeiten und Bedürfnissen an Entscheidungen und Verantwortung im Schulalltag zu beteiligen und dabei nicht zu überfordern, und nicht als einfache Umkehrung des Herrschaftsverhältnisses Lehrerin – Kind in einen laissez-faire-Stil, wenn man aber auch
2. Unterricht begreift als ein wohlbegründetes und immer wieder kritisch zu prüfendes, selbst veränderbares Gerüst, als gestaltbaren und gemeinsam zu

gestaltenden Raum zum Lernen und sich Bilden mit klar definierten aber nicht starren Zielen, Regeln und Grenzen, und nicht als feste Zeiteinheit, innerhalb der mit verschiedenen Methoden den Kindern ein – eben aber nur „der eine“ – Inhalt beigebracht werden muss.

Das überhöht idealisierende Bild der klassischen Reformpädagogik vom „guten“, uneingeschränkt lernwilligen Kind bleibt zu hinterfragen und ist im Blick auf aktuelle Erfahrungen und Erkenntnisse sicher zu relativieren.

### **Schritte in der Praxis**

Art und angemessener Grad der Offenheit hängen notwendiger- und sinnvollerweise auch von der konkreten Situation in der Klasse und Schule ab. Weder die Kinder noch die Lehrerinnen und Lehrer dürfen sich mit den theoretischen Ansprüchen überfordern. Dennoch ist der Einstieg in den Prozess der Öffnung nicht abhängig von Klassenstufen oder gar Schularten. Schon Grundschüler können und sollen beginnen, ihren Lernprozess selbst mitzugestalten, denn am Beginn der Schulzeit werden Lernhaltungen entscheidend geprägt.

Der Einstieg kann nur behutsam erfolgen, denn Freiheit und Selbstverantwortung müssen gelernt werden, sie sind nicht Bestandteil traditioneller Vorstellungen von Schule. Lehrerinnen und Lehrer müssen hier verantwortbare Wege suchen, nach Möglichkeit gemeinsam, und sie müssen Eltern und nicht zuletzt die Kinder selbst vom Sinn und Nutzen offener Unterrichtsformen überzeugen.

Mögliche Stationen dieser behutsamen Entwicklung selbstgesteuerten Lernens sind u.a.

- erste begrenzte Auswahlmöglichkeiten (z.B. zwischen zwei unterschiedlichen Arbeitsblättern) in Übungsphasen des Unterrichts,
- freie Tätigkeiten wie lesen, spielen, basteln vor Beginn des gemeinsamen Unterrichts (offener Unterrichtsbeginn),
- erstes Arbeiten mit Selbstlernmaterialien in kleinen Gruppen im Förderunterricht mit begrenzten Auswahlmöglichkeiten unter zunächst klarer Anleitung,
- selbständiges Arbeiten mit unterschiedlichen Aufgaben und Materialien zu einem Thema an einzelnen Lernstationen, die der Reihe nach (später auch im freien Wechsel) von Gruppen besucht werden (Lernzirkel),

- arbeiten nach einem Tages- oder Wochenplan, auf dem vorgeschriebene und wahlfreie Aufgaben (für die ganze Klasse oder dann auch für einzelne Kinder bzw. Gruppen) festgehalten sind, die jedoch die Wahl der Reihenfolge und des genauen Zeitpunktes der Arbeit dem Kind überlassen,
- Regelmäßige Phasen und dann ganze Unterrichtsstunden, in denen die Kinder entlang von immer lockerer werdenden Organisationsritualen und einem wachsenden, Fächergrenzen verlassenden Lern- und Arbeitsangebot selbstgesteuert arbeiten, ihre Aufgaben gegenseitig oder mit Hilfe einer Selbstkontrollmöglichkeit prüfen und ihre Arbeit dokumentieren.

Eine wichtige, weil Orientierung und Struktur gebende Stütze für die Entwicklung selbstgesteuerten Lernens sind geeignete Lernmaterialien, welche die freie Wahl einer Aufgabe erleichtern (– die für Kinder schwierige Entscheidung „materialisieren“ –) und dann die selbständige, handelnde Bearbeitung und Kontrolle ermöglichen. Längerfristiges Ziel allerdings muss es sein, den Weg über eng strukturierte (Übungs-)Materialien hinaus weiter zu gehen bis hin zu Projekten, bei denen die Kinder auch in die Themenfindung, die Zielsetzung, die Gliederung in Teilaufgaben und die Entwicklung von Lösungsstrategien verantwortlich eingebunden sind. In der Freien Arbeit sind daher von Anfang an neben materialgebunden-vorgegebenen auch Aufgaben zuzulassen, die die Kinder selbst entwickeln.

Entscheidend für den Einstieg in offenere Formen des Unterrichts ist der Mut, sich als Lehrerin oder Lehrer bewusst zurückzunehmen und die Kinder mehr und mehr freizulassen. Dabei dürfen die Kinder aber keinesfalls sich selbst überlassen werden, sondern brauchen Hilfen in Form von Strukturen, Regeln und Ritualen. Die intensive Beobachtung und Leitung dieses Öffnungsprozesses wird zur vordringlichen Aufgabe des Lehrenden und erfordert eine intensive Einführung im Rahmen der Aus- und praxisbegleitenden Fortbildung.

## Zum Schluss

*"Was mus man tun, um diesen seltenen Menschen heranzubilden?  
Zweifellos viel: nämlich verhindern, dass etwas getan wird."  
(J.J. Rousseau, 1762)*

So einfach ist es sicher nicht! Offenes Lernen braucht Struktur, braucht Angebot, braucht Werkzeuge, Anleitungen und Beispiele als Orientierungspunkte und Herausforderungen und Experimentierräume auf dem Weg selbstbestimmten Lernens in Schule und Hochschule.



Dafür steht die Idee der Lernwerkstätten an Schulen, Hochschulen und Ausbildungsseminaren, wo Erfahrungen ausgetauscht, Modelle diskutiert und gemeinsam Materialien erstellt werden.



## Literatur

- Claussen, Claus: Handbuch Freie Arbeit. Konzepte und Erfahrungen, Weinheim 1995  
 Freinet, Celestin: Die moderne französische Schule, Paderborn 1965  
 Gervé, Friedrich: Freie Arbeit. Grundkurs für die Aus- und Fortbildung, Weinheim 1998  
 Kasper, Hildegard: Laßt die Kinder lernen, Braunschweig 1989  
 Montessori, Maria: Das kreative Kind, Freiburg 1972  
 Montessori, Maria: Schule des Kindes, Freiburg 1976  
 Müller-Naendrup, Barbara: Lernwerkstätten an Hochschulen, Frankfurt/M. 1997  
 Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim 1996  
 Rousseau, Jean Jacques: Emil oder Über die Erziehung, Paderborn 1981



Siegfried Thiel

## Die Zusammenarbeit von Natur- und Sozialwissenschaften im Sachunterricht

Unser Thema ist inzwischen sogar im Feuilleton angekommen.<sup>1</sup> Der Hirnforscher Wolf Singer weist in einem Streitgespräch<sup>2</sup> mit dem Philosophen Lutz Wingert über den freien Willen beispielhaft darauf hin, dass die Naturwissenschaften durch die Eigendynamik ihrer Forschung dazu gebracht wurden, sich mit Fragen zu befassen, die bisher traditionell von den Geisteswissenschaften selbst behandelt werden (Beispiele: Natur von Erkenntnis, freier Wille, Bewusstsein etc.).

Singer weist dabei auf die Situation hin, dass sich die Grenzen der Wissenschaftsbereiche auflösen, weil die Denkweisen von Natur- und Geisteswissenschaften die selben seien. Das muss auch so sein, weil es ja die gleichen Menschen sind. Singer nimmt damit einen Grundgedanken von Hubert Markl<sup>3</sup> auf, der diesen von Charles Percy Snow geprägten Gegensatz zwischen der naturwissenschaftlichen und humanistischen Kultur ablehnt und darauf hinweist, dass es nur „eine“ Wissenschaft gebe, die zu Recht „Geisteswissenschaft“ genannt werden soll, weil beide Kulturen die gemeinsame Grundlage darin haben, dass sie von Menschen mit der Fähigkeit zu klarem, kritischem Denken und begründetem Argumentieren betrieben wird.<sup>4</sup> Singer spitzt die Diskussion noch zu, indem er den Geisteswissenschaften vorwirft, dass von ihnen in diesen schwierigen Diskussionen zu wenig

<sup>1</sup> Reich, I., Unruhe in Mendels Garten; Ein Plädoyer für mehr Kooperation zwischen Geistes- und Naturwissenschaften, in: Die Zeit, Nr. 52 vom 20.12.2000 (Wissen), 41f.

<sup>2</sup> „Wer deutet die Welt?“ Ein Streitgespräch zwischen dem Philosophen Lutz Wingert und dem Hirnforscher Wolf Singer über das moderne Menschenbild und das gestörte Verhältnis zwischen Geistes- und Naturwissenschaften, in: Die Zeit, Nr. 50 vom 7.12.2000, S. 43/44 (Wissen)

<sup>3</sup> Markl, Hubert: Schnee von gestern. Über die Legende von den zwei Kulturen, in: Spiegel Special Nr. 3, Hamburg 2000

<sup>4</sup> Franz Josef Wetz, Der neue Naturalismus, in: Rainer Isak (Hrsg.): Kosmische Bescheidenheit. Was Theologen und Naturalisten voneinander lernen könnten, Freiburg 2003, 51. „Kein Romanist muss Naturwissenschaften studiert haben, aber er sollte Entdeckungen der Naturwissenschaften gegenüber aufgeschlossen sein.“ (Wetz)



Hilfreiches käme, eher nur Bedenken. So machten sich die Naturwissenschaften eben selbst auf, dieses Problemterrain zu beackern.

Was können wir nun aus dieser im Ansatz dargestellten Diskussion für den *Sachunterricht* in der Grundschule ableiten, für dieses im Bewusstsein der Öffentlichkeit relativ unbedeutende Fach auf einer der unteren Ebenen des Bildungssystems?<sup>5</sup> Von den Themen des Sachunterrichts her scheint es ja so zu sein, dass Natur- und Sozialwissenschaften beteiligt sind und zusammenwirken sollten. Denken wir nur an das gängige Thema „Wasser“, wo Wasserdampf, Regen, Schnee und Eis als Aggregatzustände eine Rolle spielen, Schwimmen und Sinken sowohl naturwissenschaftlich als auch sozialwissenschaftlich („Schwimmen lernen“) angesprochen werden, Wasserreinigung, Wasserüberfluss und Wassernot eine lebensnahe Beschäftigung mit naturwissenschaftlichem Hintergrund ermöglichen. Der alte Schlager aus den 50er Jahren „Wasser ist zum Waschen da, fallerie und fallera“ fasst dies exemplarisch und anschaulich zusammen. Wenn darauf hingewiesen wird, dass das liebe Vieh das Wasser braucht, es vom Menschen auch zum Zähneputzen genutzt werden kann und die Feuerwehr es im Ernstfall sehr benötigt – und die Südseeinsel nur einen trockenen Pinsel hätte, wäre da nicht diese wunderbare Flüssigkeit drum herum, so spüren Kinder die Vielfalt der Aspekte und sind auf dem Wege zum wissenschaftlichen Sehen und Denken.

Man könnte nun einwenden, dass die Fragen nach dem Zusammenwirken von Natur- und Sozialwissenschaften seit der Grundschulreform 1969 vor mehr als drei Jahrzehnte doch geklärt sei, oder wenigstens einer überzeugenden Diskussion zugeführt worden wären.<sup>6</sup> Aber die Auseinandersetzung ist weiterhin so heterogen wie eh und je, klärungsbedürftig immer wieder.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Ein kleiner Exkurs zur Überschrift sei erlaubt. Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften, humanistische Kulturen – das sind die Begriffe, die in der Auseinandersetzung mit den Naturwissenschaften gefallen sind. Wir haben uns für den Begriff der Sozialwissenschaften entschieden, weil er etwas enger als der Begriff der „Geisteswissenschaften“ den Bereich beschreibt, der im Sachunterricht der Grundschule eine Rolle spielt (Geschichte, Politik, Philosophie, Soziologie).

<sup>6</sup> Ein Lichtblick ist der Diskussionsband der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e. V. zwischen den verschiedenen am Sachunterricht beteiligten Fächern: Löffler, Gerhard/Volker Möhle/Dietmar von Reeken/Volker Schwier (Hrsg.): *Sachunterricht – zwischen Fachbezug und Integration*, Bad Heilbrunn 2000; ähnlich gelungen: Duncker, Ludwig/Popp, Walter (Hrsg.): *Über Fachgrenzen hinaus*, Bd. I und II, Heinsberg 1998

<sup>7</sup> Als junger Volksschullehrer wurde ich mit diesem Problemfeld schon in meinem Wahlfach Physik konfrontiert, weil ich dieses im Rahmen einer damaligen Naturkunde unterrichtete, welche sich gerade die Vermittlung von Alltagswirklichkeit, Lebensnähe und

Hier spielen aber auch Strukturfragen eine wichtige Rolle. Es ist von nicht zu unterschätzender Bedeutung, wie z.B. die Studierenden des Sachunterrichts mit den verschiedenen Natur- und Sozialwissenschaften in Berührung kommen. Entweder im Rahmen einer Seminausbildung, einer Pädagogischen Hochschule, einer Universität mit dem Konglomerat der vielen Einzelfächer, einem Institut für Sachunterricht unter Federführung von Erziehungswissenschaftlern oder Fachdidaktikern, in getrennten Schwerpunkten Natur-/Sozialwissenschaften oder auch in einem System, wo der Sachunterricht gar nicht mehr als Studienfach auftaucht, wie 2003 für Baden-Württemberg geplant.

Außerdem scheint es nicht auszureichen, im Hinblick auf unser Thema von einer Zusammenarbeit von Natur- und Sozialwissenschaften im Sachunterricht zu sprechen, da sich einzelne Fächer z.B. wie Technik und Geographie<sup>8</sup> nicht eindeutig zuordnen lassen. Andere wie die Erziehungswissenschaften formulieren Zielebenen, die alle anderen Bezugsfächer des Sachunterrichts mit pädagogisch-anthropologischen Fragestellungen wie z. B. die Leistung des Sachunterrichts für die Personwerdung zu übergreifen versuchen.<sup>9</sup>

Um zu einer vorläufigen Standortsbestimmung zu gelangen, sollen einige Ebenen der Zusammenarbeit zwischen Natur- und Sozialwissenschaften unterschieden werden. Zu denken wäre dabei an

- Sachunterricht und Hochschule
- Lehrplanfragen
- Reaktion und die Aufklärung der Öffentlichkeit

---

Naturwissenschaft zum Ziel gesetzt hatte. Aber nicht wenige Kollegen blieben eng im Rahmen ihrer Fachwissenschaft und betrachten die Fachdidaktik als Abbild der Wissenschaft, die „rein“ übertragen werden musste, ohne sozialwissenschaftlichen „Firlefanz“. In einem an die Volksschullehrertätigkeit sich anschließenden Zweitstudium wählte ich dann zu den Erziehungswissenschaften (bei Martin Wagenschein und Andreas Flitner) die Politikwissenschaft (bei Theodor Eschenburg). Aus dieser Konstellation heraus blieb mir das Beziehungsgefüge und die notwendige gegenseitige Angewiesenheit von Natur- und Sozialwissenschaften immer bewusst, wobei ich immer wieder erfahren musste, dass das mir Selbstverständliche für die einzelnen Kollegen aus den Natur- und Sozialwissenschaften gar nicht so naheliegend war.

<sup>8</sup> Daum, Egbert: Die Fächer lassen einem im Stich. Plädoyer für mehr Wirklichkeitsbewusstsein im Sachunterricht, in: Gerhard Löffler et al., a.a.O., 50f.

<sup>9</sup> Duncker, Ludwig: Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts, Weinheim, Basel 1994

## Sachunterricht und Hochschule

Man gewinnt schnell den Eindruck, dass die Zusammenarbeit von Fächern und Fachgebieten an den Hochschulen am ehesten dann gutgeheißen und akzeptiert wird, wenn dabei das eigene Fach möglichst im Mittelpunkt steht oder wenigstens den Ausgangspunkt darstellen kann. Das hängt zum Teil auch mit den unterschiedlichen Traditionen von Fächern zusammen, wo z.B. das *Fach Geographie* und seine Didaktik sich immer schon als fächerintegrierender Bereich verstanden hat, der sowohl die Natur- als auch die Sozialwissenschaften umfasst. Ähnliches gilt für das *Fach Technik*, und auch die Erziehungswissenschaften bestimmen Sachunterricht gerne vorwiegend von ihren Zielen her.

Besonders deutlich wird das Manko der Hochschulen bei lebensweltlichen und lebenspraktischen Fragestellungen. Wie schwer tun sich z.B. die einzelnen Fächer, wenn es darum geht, Lernfelder wie Verkehrserziehung, die Gesundheitsvorsorge, elementare Rechtsfragen des Alltags oder die Sexualerziehung in ihre Lehre miteinzubeziehen. Dabei wäre gerade ein Fach wie Verkehrserziehung prädestiniert dafür, Aspekte naturwissenschaftlicher Art aus Physik, Technik, Chemie und sozialwissenschaftlicher Herkunft (Ethik, Recht, Politik) einzubeziehen. Aber die Fächer bleiben in der Regel lieber für sich, behandeln z. B. wie die Physik das Phänomen der Trägheit lieber systematisch im Rahmen der Struktur des eigenen Faches und blicken nur kurz (und nicht überzeugend) zur Verkehrserziehung hinüber. Schämt man sich des Anwendungscharakters des eigenen Faches? So hören die Studierenden das eine hier, das andere dort, aber die Einheit des Gedankenkreises – so schon *Herbart* – müssen sie selbst bewerkstelligen, kaum jemand hilft ihnen dabei.

Nur wenn individuelle Lehr- und Forschungsinteressen eines Fachvertreters von einem solchen Themenbereich berührt werden, kann auf eine intensivere Beschäftigung damit gehofft werden. Zum Glück kommt das immer wieder vor – die Einrichtung von Lehrstühlen für Sexualerziehung, Gesundheits- und Verbrauchererziehung, Verkehrserziehung lassen dies ansatzweise erkennen.

Dieses angesprochene Problem hat seinen Ausgangspunkt darin, dass in den letzten Jahrzehnten das Modell der Gymnasiallehrausbildung mit seinen Schwerpunkten auf zwei bis maximal drei Fächern auch auf den Grundschulbereich übertragen wurde. Eine solche „Gymnalisierung“ der Grundschule mit ihrer Betonung der Einzelfächer reißt den Sachunterricht auseinander, stellt den Klassenlehrer, die Klassenlehrerin in Frage und

atomisiert den Schultag in unverantwortlicher Weise. Der *Klassenlehrer*, der (fast) alle Stunden gab, stellte bisher in seiner Person für das Kind ein Stück weit dar, wie die Welt repräsentiert und vermittelt wird. Hartmut von Hentig hat dies am treffendsten auf den Nenner gebracht: „Der Lehrer ist das Curriculum“. Er soll in seiner Person zusammenfassen, was sonst all zu leicht auseinander driftet.

Damit ist schon eine weitere Aufgabe angesprochen: Die Hochschullehrer sollten mit den anderen schulischen Fächern um den Sachunterricht herum wenigstens etwas vertraut sein. Das ist gerade bei den Vertretern der Fachdidaktik nur selten der Fall, weil diese eher aus der Sekundarstufe kommen. Sachunterricht ist im Idealfall eingebettet in den Zusammenhang der Lernbereiche der Grundschule: Kunst, Mathematik, Musik, Sprachen, Religion, Sport etc. – der überkommene Gesamtunterricht hat diese Verbindungen positiv zu nutzen versucht. Theoretischer Hintergrund war dabei die Volksschullehrerkultur des 19. und 20. Jahrhunderts, welche heute fast nur noch im Rahmen der Grundschule ansatzweise aufzufinden ist. Die Schulfächer wurden dabei nicht als Abbild von Fachwissenschaften gesehen, wie dies heute weitgehend der Fall ist, wenn man die Elementarisierungs- und Fundamentalisierungsversuche der Fächer richtig deutet.

Die Schulfächer dagegen wurden in der Volksschullehrerkultur auf dem Hintergrund einer geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie nicht als Summe von Strukturen, Fakten und Gesetzeswissen verstanden, sondern als Weltperspektive, welche Natur und Gesellschaft unter verschiedenen Gesichtspunkten (Aspekten) gliedert.<sup>10</sup> In der Form des Gesamtunterrichts, der über den Kunde-begriff (Heimat-, Erd- und Naturkunde) auch in die Volksschuloberstufe hineinwirkte, war ein entsprechendes Modell entwickelt worden.

Nicht das einzelne Fach, nicht die einzelne Fachwissenschaft sollte im Mittelpunkt stehen und systematisch aus Grundelementen aufgebaut werden, sondern die eher „ganzheitlichen“ und subjektiven Erfahrungen und Erlebnisse, aus denen behutsam stärker fachlich geprägte Sichtweisen herausentwickelt werden sollten. Mehrere Fachaspekte ergeben dann annäherungsweise ein vorläufiges Bild der Welt und lassen gleichzeitig die eingeschränkte Aspekthaftigkeit des einzelfachlichen Wissens erkennen, welches jeden Fundamentalismus vermeiden hilft (Popper).

---

<sup>10</sup> Giel, Klaus, Vorbemerkungen zu einer Theorie des Elementarunterrichts, in: Klaus Giel u.a.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption II. Stuttgart 1975, 8-181

*Martin Wagenschein* hat dieses Denken der geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie von seinem Fach her für den Unterricht am Gymnasium und für die entsprechende Lehrerbildung entwickelt und so schon zu Anfang des 20. Jahrhunderts ein Beispiel für die fruchtbare Zusammenarbeit von Natur- und Sozialwissenschaften gegeben. Er fand jedoch im Gymnasium keine größere Resonanz für diesen Teil seiner Arbeit, nicht zuletzt deshalb, weil die einzelnen Fächer um die Eigenständigkeit ihrer Strukturen und Aufbausysteme fürchteten.<sup>11</sup> Dies gilt bis heute, wo vor allen in den weiterführenden Schulen die einzelnen Fächer und Fachwissenschaften sich immer noch schwer tun, über den Tellerrand der überkommenen Fächergliederung hinaus zu blicken.<sup>12</sup>

Dies hat für die *Ausbildung* für den Sachunterricht schwerwiegende Folgen. Die jeweiligen Hochschullehrer kennen in der Regel nur ihren eigenen fachlichen Aspekt, aber kaum denjenigen der anderen Fächer. Jede Ringvorlesung zeigt dies sofort – wenn sie überhaupt zustande kommt. Eine Verbesserung ist auch so lange nicht zu erwarten, solange die einzelnen Kollegen nur in den jeweils eigenen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Verbänden und Organisationen verharren. Nur relativ wenige Kolleginnen und Kollegen beachten die fächerübergreifenden oder fächerverbindenden Angebote wie sie z.B. die Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts (GDSU)<sup>13</sup> oder die des Grundschulverbandes bietet, der die Aktivitäten des Arbeitskreises Grundschule weiterführt.

Man sollte solche Organisationsfragen nicht unterschätzen, weil die alleinige Mitarbeit in einem fachwissenschaftlich/fachdidaktischen Verband die Blickrichtung vorwiegend vertikal, nämlich auf das Aufbausystem des Einzelfaches, richtet und nicht horizontal auf das Kind, auf seine Zugänge zur Welt und die Bildungsziele einer Schulstufe.<sup>14</sup> Aus dem Blick geraten

<sup>11</sup> Wagenschein, Martin: Erwiderung auf W. Kroebls Kritik an meinen Vorschlägen zum Physikunterricht, in: Martin Wagenschein: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken II, 149-157, Stuttgart 1970

<sup>12</sup> Natürlich durchaus mit guten Argumenten, was die Ausbildung in Gymnasium und Hochschule betrifft, aber die Grundschule muss ja erst Fächer aufbauen. Ein Beispiel für die Fächerung liefert folgendes Zitat: „Die hohen Erwartungen an die ‚Interdisziplinarität‘ in Forschung und Lehre markieren einen seltsamen deutschen Sonderweg. Es fehlt jede Einsicht, dass die Götter vor die Interdisziplinarität die Disziplinarität gesetzt haben. Um über den Tellerrand schauen zu können, braucht man zunächst einen Teller.“ Prof. Dorothea Freede, Universität Hamburg, Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 7. April 2003

<sup>13</sup> Löffler, Gerhard, a.a.O.

<sup>14</sup> Ein Beispiel ist der Kampf der Fachdidaktiken gegen die fächerverbindenden Lernbereichsdidaktiken in der Sekundarstufe, wobei die Kritik auch gleich auf die Lern-

dann auch die allgemeinen Ziele des Sachunterrichts. Es geht ja für den einzelnen Schüler auf dieser frühen Stufe des Schulsystems eben noch nicht allein um eine Fachausbildung, um eine Elementarlehre, die spätere Studierfähigkeit oder die Voraussetzungen für eine Berufsausbildung, sondern nicht zuletzt um allgemeinbildende Ziele, welche natur- und sozialwissenschaftliche Ziele zu vereinen versuchten. Vorschläge dafür gab es in den letzten Jahrzehnten genug, wobei Strukturen und Verfahren einzelner Wissensgebiete für eine stärkere Verbindung von Einzelwissenschaften und der Arbeit in der Schule sorgen sollten. Schlüsselbegriffe und Funktionsziele als weitere Ansätze wurden entwickelt, um Fächergrenzen zu überwinden und exemplarische Verdichtungen einzuleiten.

Vielseitig aspektierende, mehrperspektivische und projekthafte Ansätze sollten deshalb ein *lebensnäheres, handlungsorientiertes Lernen* einleiten, aus dem dann langsam die Aspekte der Fächer erwachsen könnten, welche die Grundlage des Unterrichts in den weiterführenden Schulen sind.

Es würde schon einen wichtigen Schritt bedeuten, wenn die Vertreter der Natur- und Sozialwissenschaften an den Hochschulen sich gegenseitig dadurch ergänzen würden, indem sie bei Themen aus der Alltagswirklichkeit der Kinder die eigene Wissenschaft jeweils nur als einen möglichen Zugriff (unter vielen anderen) betrachten würden. Seit Comenius besteht doch weitgehend Übereinkunft darüber, den Kindern die Welt aufzuschließen und sie gleichzeitig mit ihren ganzen Kräften herauszufordern. Wir sprechen dann von einer grundlegenden Bildung, eben weil sie so früh und lebensbezogen beginnt und verständlicherweise noch nicht bei fertigen Fächern einsetzen kann. Berthold Otto hat uns im Sachunterricht gezeigt – auch in negativer Hinsicht – wie Kinder vom Hundersten ins Tausende kommen und dies als Bildung erfahren können. Klaus Giel hat dazu darauf hingewiesen,<sup>15</sup> wie nach Heidegger die Kinder über die alltäglichen Besorgungen die Lebenswelt kennenlernen, somit in ihrer Alltagswirklichkeit handeln lernen. Im Fragehorizont alltäglicher Probleme zeigt sich dann im Lauf der Jahre die Wissenschaft als eine Perspektive des Ordnen von eigener Qualität und Relevanz, die aber notwendigerweise durch andere Perspektiven „bereichert“ werden. Dies bedeutet vor allem für die eher naturwissenschaftlich bestimmten Themenbereiche, dass sie durch Fragestellungen und Inhalte aus

---

bereichsdidaktik in der Grundschule übertragen wurde, die aber einen völlig anderen Ansatz hat, weil sie ja die Fächer überhaupt erst aufbauen will.

<sup>15</sup> Giel, Klaus: Vorbemerkungen zu einer Theorie des Elementarunterrichts, in: Klaus Giel u.a.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht, Aufsätze zur Konzeption II, 22, Stuttgart 1975

den sozialwissenschaftlichen Perspektiven ergänzt werden müssen, die wiederum in einem pädagogischen Kontext mit den subjektiven Zugriffen und den leiblich-szenischen Annäherungen an ausgewählten Themen zu verbinden sind.

Die einzelnen Fächer und Fachwissenschaften sollen durch solche Verbindungen aber nicht reduziert oder sogar geschädigt werden. Uns ist bewusst und aus eigener Lebenserfahrung vertraut, was die jeweiligen Fachdidaktiken zur Strukturierung der Alltagswelt der Kinder beitragen können, weil ihre reichhaltigen didaktischen Möglichkeiten und Erfahrungen eben auch Orientierungen vermitteln, welche die fächerübergreifenden und weiterreichenden Konzepte nicht so schnell zur Verfügung haben.

*Ludwig Duncker* hat in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen<sup>16</sup>, dass der Gegensatz zwischen fachbezogenem und fächerübergreifendem Lernen nicht vorschnell zugunsten des fächerübergreifenden Lernens aufgelöst werden sollte. Fächer bilden Einteilungsmöglichkeiten für dasjenige Wissen, das einerseits von den historisch gewordenen Wissenschaften und ihren vielen Verwertungsmöglichkeiten her bestimmt ist, andererseits aber auch im Einzelfall weniger der Ausbildung sondern eher der Bildung dient. Damit sind sie von kurzfristigen ökonomischen Verwertungszusammenhängen befreit. Dieses Argument trifft nun genau auf unsere Diskussion zu. Während die Naturwissenschaften in unserer Gesellschaft relativ schnell in die Gefahr geraten, nur für spezielle Verwertungsinteressen in Beruf und Alltag die Grundlage zu liefern, kann z.B. der Bezug und die Verbindung mit den eher kritisch nachfragenden Sozial- und Geisteswissenschaften eine solch einseitige Sicht relativieren. Die „Oppenheimer-Problematik“, wo einem Naturwissenschaftler moralische Skrupel über die Wirkung seines Tuns bei der Entwicklung von Kernwaffen kommen, ist das eindrucksvollste Beispiel, welches durch die Debatte um die Gentechnik in jüngster Zeit einen aktuellen Bezug erhält.

## Die Ebene des Lehrplans

Als die Grundschulreform um 1969 die alte Heimatkunde „beseitigte“ und den Sachunterricht mit seinen Fachaspekten einführen wollte, lagen schon die Vertreter der Schulfächer als Großgrundbesitzer in anderen didaktischen Ländereien auf der Lauer, um ihre Wurzeln in dieses nun flurbereinigte Feld

---

<sup>16</sup> Duncker, Ludwig, Lernen als Kulturan eignung, a.a.O., 183f.

zu senken (G.G. Hiller – mündliche Überlieferung). Wie aber sollten diese Ansprüche lehrplanmäßig befriedigt werden? Alle Gymnasialfächer standen bereit: Physik, Chemie, Biologie, Technik, Geographie, Politik/Gemeinschaftskunde, Geschichte, und von außerhalb der etablierten Fächer auch Hauswirtschaft, Jurisprudenz etc. Da aber der Sachunterricht nach der Stundentafel maximal vier Stunden pro Woche umfasste, standen für diese zehn potentiellen Fächer nur 4 x 45 Minuten zur Verfügung. Geteilt durch zehn ergab dies 18 Minuten pro Fach pro Woche. Nur in Form des überkommenen Epochenunterrichts hätte sich eine Lösung finden lassen, d.h. zwei Wochen pro Fach pro Jahr, aber auch hier nur um den Preis des Nacheinanders der einzelnen Inhalte und Ziele.



Quelle: Stuttgarter Zeitung, vom 6.11.1957<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Der erfolgreiche Start des zweiten sowjetischen Erdsatelliten am 4. November mit einer Hündin als erstem Weltraumfahrer an Bord erregte in aller Welt ungeheures Aufsehen und löste lebhafte Diskussionen über die militärischen und wissenschaftlichen Aspekte des Projekts aus.



Schon von daher ergab sich der Zwang, andere didaktische Lösungen für die Gestaltung der *Lehrpläne* zu finden. Da der Gesamtunterricht inzwischen überholt erschien, schon weil er die Strukturen mancher seiner Aspekte aus Kunst, Musik und Sport zu wenig berücksichtigte, griff man auf die eher allgemeinen Strukturen und Verfahren der Wissenschaften zurück, um die beabsichtigte Wissenschaftsorientierung zu erreichen. So sollte die Kluft zwischen Schulfach und Wissenschaft (cultural lag) verringert werden.

Aber die Kinder waren es bald leid, immer wieder dieselben „basic concepts“ aufzusuchen und zu üben, die dazu immer in Gefahr waren, aus dem lebensvollen Sachunterricht eine öde Trainingsstätte abstrakter Theorien zu machen. Hier ist noch viel Arbeit der Protagonisten nötig, um aus einer der faszinierendsten didaktischen Ideen nach Jerome S. Bruner<sup>18</sup> einen Unterricht zu entwickeln, der auch dem subjektiv-erlebnishaften Zugriffen der Kinder entgegenkommt.

Dies gilt auch für den schon oben angesprochenen *mehrperspektivischen Unterricht*, dessen zu theoretische Ansätze vom Kopf auf die Füße gestellt werden müssen, um von der Schüler- und Lehrerschaft akzeptiert zu werden. Die genannte Perspektive des Ordnnens, die im mehrperspektivischen Unterricht in der Rekonstruktion der Wirklichkeit gipfelt, um eine Handlungsfähigkeit des Kindes einzuleiten, bezieht sich auf vier Ebenen: Eine Besorgung wie z.B. das Einkaufen wird auf folgende Ebenen rekonstruiert, d.h. modellhaft spielerisch nachgebaut

- wissenschaftliche Ebene (z.B. Supermarktstruktur, Tragfähigkeit einer Plastiktüte)
- leiblich szenische Ebene (Bewegungschoreographie im Raum – Stop and Go in der Schlange vor der Klasse)
- subjektiv/erlebnishaft Ebene (Bedürfnisse, Verlockungen, Haben und Sein)
- politisch-soziale Ebene (Süßigkeiten und Zigaretten in der Nähe der Kasse)

Uns scheint dies auch heute wieder ein *entwicklungsfähiges Modell* zu sein, mit dessen Grundansätzen die ewigen Auseinandersetzungen um fächerübergreifende oder fachbezogene Konzepte beendet werden könnten, insbesondere dadurch, weil es allen Interessenten die Möglichkeit gibt, sich einzubringen, auch das Modell zu erweitern und sich ändernden Umständen anzu-

<sup>18</sup> Bruner, Jerome S.: Der Prozess der Erziehung, Düsseldorf 1973

passen. Auch unsere Frage nach der Zusammenarbeit von Natur- und Sozialwissenschaften wäre hier einer Lösung zugeführt, weil prinzipiell alle fachlichen und fachdidaktischen Überlegungen sich der Frage nach der politisch-sozialen Relevanz stellen müssten.

Leider ist der mehrperspektivische Unterricht von den Vertretern der Fachdidaktik kaum wahrgenommen worden. Nur die *Geographiedidaktik* hat mit ihren Grunddaseinsfunktionen (Sich bilden, erholen, versorgen etc.) ein ähnlich gelagertes Modell für die Ausgangssituation des Sachunterrichts entwickelt.

In neuerer Zeit hat *Joachim Kahlert* unter dem Begriff der *Vernetzung* die alten Ideen eines fächerübergreifenden, fächerverbindenden, mehrperspektivischen, vorfachlichen, vielseitig aspektierenden, gesamtunterrichtlichen, ganzheitlichen und vielfältigen Sachunterricht neu darauf hin untersucht, wie sie sich derzeit in ein praktikables Netzwerk einfügen lassen. Es geht hier primär darum, dass Grundschulkinder ihr Differenzierungs- und Unterscheidungsvermögen entwickeln. Es ist dabei zweitrangig, ob sie dafür Anleihen aus Biologie, Chemie, Physik, Politik oder Soziologie machen, weil der Anspruch, von allem etwas zu bringen, um das Zusammenspiel der Wissenschaften deutlich zu machen, sowie überzogen wäre. Wenn man fragen und unterscheiden gelernt hat, kommt das Überschreiten von Grenzen, hier bei Kulturen und Disziplinen, von ganz allein.<sup>19</sup>

Didaktisch in engerem Sinn hat *Gotthilf Gerhard Hiller*<sup>20</sup> mit der Einteilung des Unterrichts in Kurs, Lektion und Projekt eine Möglichkeit aufgezeigt, auch die notwendigen Einseitigkeiten und Struktureigenheiten der Fächer zu integrieren. Während die Lektion solche Fachspezifika über Texte aufgreift und im Kurs trainiert, wird im Projekt die Frage nach der Sinnhaftigkeit, der sozial-politischen Relevanz und des Ernstcharakters jeden Unterrichts gestellt. Eine „reine“ Naturwissenschaft kann es deshalb zwar im Kurs und als Lektion geben, nie aber als Bereich, wo nicht im Unterricht auch die Sinnfrage zu stellen ist. Damit wird die anfangs gestellte Frage nach der Zusammenarbeit von Natur- und Sozialwissenschaften in einem größeren didaktischen Rahmen gesehen und aus ihrer Gegensätzlichkeit und falschen Alternativität befreit.

---

<sup>19</sup> Kahlert, Joachim, Zwischen Ganzheit und Perspektivität – der Integrationsanspruch des Sachunterrichts als ein riskantes Programm, in: Ludwig Duncker, a.a.O.

<sup>20</sup> Hiller, Gotthilf Gerhard: Ebenen der Unterrichtsvorbereitung, in: Bijan Adl-Amini/Rainer Künzli (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung, 2. Aufl., München 1981, 119-141

## Die Öffentlichkeit

Didaktische Fragen der Grundschule sind der Öffentlichkeit in der Regel nur schwer zu vermitteln. Rechnen, Lesen und Schreiben stehen in deren Bewusstsein im Vordergrund, und schon die Tatsache, dass es einen Lernbereich wie den Sachunterricht mit seinen verschiedenen Bezeichnungen gibt, überrascht nicht wenige Eltern. Dabei war die *Heimatkunde* der Weimarer Zeit noch das Kernfach der Grundschule, welches den Unterricht von den aktuellen Themen her bestimmen sollte, um lebensvolle Zusammenhänge zu garantieren. Aber diese Zeiten sind längst vorbei, weil sich Mathematik und Deutsch für den Übergang auf das Gymnasium als die wichtigsten Fächer erwiesen. Es ist nur zu verständlich, dass in diesem Konkurrenzkampf der Sachunterricht keine Chance hat, weil er doch sehr viel schwieriger im Hinblick auf die Leistung zu messen ist.

Komplexe didaktische Fragestellungen lassen sich dazu in der Öffentlichkeit nur schwer darstellen. So ist Rattenfängern Tür und Tor geöffnet. Typisches Beispiel aus den letzten Monaten ist die Promotionstour einer Vertreterin des Faches Chemie<sup>21</sup>, welche auf Tagungen für eine stärkere Berücksichtigung des Faches Chemie in der Grundschule wirbt, ohne dabei überhaupt auf den verantwortlichen Lernbereich einzugehen, geschweige denn zu berücksichtigen, dass auch andere Fächer ihre Argumentation aufgreifen konnten: Die Grundschulkinder interessieren sich besonders für das Fach X, sie müssten deshalb möglichst früh mit dem Fach X anfangen, Deutschland als rohstoffarmes Land brauche dieses Fach besonders und die deutsche X-Industrie trage nicht wenig zum Bruttosozialprodukt bei. Die Curriculumfrage aber muss sich neu dem alten Problem stellen, was Kinder lernen sollen. Denn sie lernen im Grundschulalter alles, was man ihnen gut elementarisiert bietet – ihre Lernfreude deckt in der Regel alle curricularen Überlegungen zu und macht jede Inhaltsbegründung schwierig.

Gleichzeitig wird aber in der Öffentlichkeit sofort der Ruf nach bestimmten Inhalten laut, wenn sich gesellschaftliche Probleme oder Bedürfnisse zeigen. Mehr Ernährungserziehung und Sportunterricht für übergewichtige Kinder, eine frühere Verkehrserziehung, weil Kinder im Straßenverkehr besonders gefährdet sind, mehr Prävention in der Sexualerziehung, weil nach dem Eindruck der Öffentlichkeit die Sexualdelikte zunehmen, wobei nicht übersehen werden sollte, dass seit 50 Jahren diese Zahl laut Kriminalstatistik

---

<sup>21</sup> Förster, Heike/Gisela Lück: Chemie zum Anfassen, in: Grundschule, 35. Jg., Heft 6, 32, Braunschweig 2003

deutlich und kontinuierlich sinkt. Was noch fehlt: Der Tag des Baumes, der Muttertag, die Medien- und Konsumerziehung, Höflichkeitstraining, Suchtprophylaxe, Friedenserziehung etc. Vielleicht haben wir im Elfenbeinturm der Curriculumdiskussion diese Erwartungen und Anforderungen der Öffentlichkeit zu wenig berücksichtigt, die immer in der Forderung gipfeln, sofort ein neues Schulfach einzurichten. Die schon genannte Fächerliste von 1969 mit ihren Ansprüchen im Hinblick auf Anteile im Sachunterricht ließe sich ohne Schwierigkeiten verdoppeln.

Die Öffentlichkeit denkt in der Regel in Schulfächern, weil diese im Bewusstsein der Betroffenen die Schule strukturieren. Fächerübergreifende Konzepte tun sich da in der Regel schwerer, bekannt zu werden.

Es wäre deshalb auch die Aufgabe der am Sachunterricht beteiligten Fächer, auf ihre Nachbarfächer, Nachbarwissenschaften und -aspekte zu achten und keinen Verdrängungswettbewerb in Hochschulen, Lehrplänen und im Bewusstsein der Öffentlichkeit zu führen. Wir müssen gemeinsam ein größeres Bewusstsein für die gemeinsamen Aufgaben des Sachunterrichts entwickeln, eben Fachaspekte aus der Alltagswirklichkeit zu entwickeln. Die zentrifugalen Entwicklungen, wie wir sie bei der Chemie, der Technik und der Geographie beschrieben haben, dürfen nicht zunehmen, obwohl eine Prüfungsordnungsentwicklung wie die in Baden-Württemberg 2003 gerade in diese zersplitternde Richtung läuft.

## Ausblick

Unser Thema war die Zusammenarbeit zwischen Natur- und Sozialwissenschaften im Sachunterricht. Wir konnten zeigen, dass es keinen Sinn macht, weder hochschuldidaktisch noch lehrplanspezifisch, weder über die Öffentlichkeit oder über interessierte fachwissenschaftliche Lobbygruppen, nur egoistische fachspezifische Interessen zu verfolgen, die im Endeffekt nur allen schaden. Die *abnehmende Bedeutung des Sachunterrichts* in Hochschule und Schule ist wahrscheinlich auf dieses heterogene Erscheinungsbild zurückzuführen.

Wichtig wäre dagegen, das jeweils eigene Fach im Gesamtzusammenhang mit anderen Fächern zu sehen, wobei außerdem Mathematik, Sprachen, Kunst, Musik, Religion und Sport nicht neben dem Sachunterricht her als Einzelfächer bestehen sollten, sondern nur in engem Kontakt mit diesem, um eine grundlegende Bildung der Grundschule anzustreben. Ein solcher Weg kann eben noch keine Fachstrukturen voraussetzen oder sie ohne Bezug zur

Alltagswirklichkeit (Besorgungen und Phänomene) der Kinder herzustellen versuchen. Martin Wagenschein<sup>22</sup>, von der Physik herkommend, hat diesen Prozess in seinen Arbeiten über die Wege der Kinder zur Physik von der fachdidaktischen Seite her beschrieben, wie das *Lernen* aus der subjektiven Perspektive des Kindes im Hinblick auf Naturphänomene entwickelt werden kann. Völlig selbstverständlich tauchen dann dabei neben dem eher in die Naturwissenschaften einzuordnenden Überlegungen solche aus den engeren Sozialwissenschaften oder aus Ästhetik und Kultur auf.

Ein *Beispiel* soll dies verdeutlichen: Im Zusammenhang mit dem Bau eines Modell-Heißluftballons tauchen Fragen auf, warum man solche Ballone in Originalgröße eher am Morgen und Abend fliegen sehen kann oder sogar über den schneebedeckten Alpen. Neben diesen eher naturwissenschaftlichen Aspekten steht aber genauso die historisch-sozialwissenschaftliche Frage, wie denn die Brüder Montgolfier, von denen man in Zeitungen oder Kinderlexika lesen kann, auf diese Idee kamen. Und beim Fliegenlassen des Modellballons stellt sich sofort die juristische Frage, wer verantwortlich ist, wenn der Ballon auf ein Haus fällt und der auslaufende Brennstoff das Gebäude in Flammen setzen würde, oder ob ein hochfliegender Ballon nicht den Flugverkehr gefährden könnte.<sup>23</sup>

Auf solche Weise ergibt sich ein Zusammenwirken zwischen Natur- und Sozialwissenschaften fast von selbst und lässt Grundschulkinder im Laufe der Jahre mit dem Sachunterricht immer mehr erfahren, dass es unterschiedliche Zugriffe auf die Wirklichkeit gibt. Und an einigen Stellen konnte es uns im 4. Schuljahr gelingen, mit Kindern direkt die metatheoretische Frage anzusprechen, dass hier mit ganz bestimmten fachlichen Aspekten gearbeitet wird, um wissenschaftliche und alltagsbezogene Aussagen besser zu verstehen und zu unterscheiden.

---

<sup>22</sup> Wagenschein, Martin/Agnis Banholzer/Siegfried Thiel: Kinder auf dem Wege zur Physik. Stuttgart 1973

<sup>23</sup> Thiel, Siegfried: Der Heißluftballon: Phänomenologisch – genetisch – Mehrperspektivisch, in: Ludwig Duncker/Walter Popp, (Hrsg.): Über Fachgrenzen hinaus, Bd. II, Heinsberg 1998, 97-104



Luft? Ist das nicht das Zeug, was  
in den Vergaser reinkommt?

Leider gibt es auf dem Markt didaktischer Hilfen nur ganz wenige Versuche, Kindern zu zeigen, was Schulfächer und Fachwissenschaften beabsichtigen.<sup>24</sup> In der Regel werden sie nach der Grundschulzeit einfach mit Fachbezeichnungen konfrontiert und haben in einen Flickenteppich von Stundenplan eben hinzunehmen, dass Fächer wie Religion, Biologie, Geschichte, Politik, Gemeinschaftskunde, Kunst, Musik etc. relativ unverbunden nebeneinander stehend angeboten werden. Einen irgendwie gearteten Bildungssinn ergibt sich daraus natürlich nicht, und Natur- und Sozialwissenschaften sollten sich hüten, dieses Modell der gymnasialen Fächerung auf den Sachunterricht zu übertragen.

Ludwig Duncker<sup>25</sup> hat in diesem Zusammenhang der Fächeranteile darauf hingewiesen, dass eine Elementarisierung, die im Dienste der Lehr- und Lesbarkeit von Kultur steht, sich nicht primär über Themen und Inhalte, Lernbereiche und Fächer herstellen lässt, sondern eher über Formen, die die Welt als eine lesbare (Graphiken, Symbole, Texte, Sammlungen, Witze etc.) zeigen und in denen die Möglichkeit zugespielt wird, Kultur aufzunehmen und weiterzuentwickeln. Auf diesem Hintergrund erscheint der curriculare Aufbau der Schule in Fächern und Klassenstufen als eine sekundäre Strukturierung, die derjenigen des Elementarunterrichts, der eine grundlegenden Bildung und keine einseitige anstrebt.

Aller erste Aufgabe in unserem Zusammenhang ist es deshalb, dass Natur- und Sozialwissenschaften ihre *ergänzende Funktion* im Sachunterricht wahrnehmen und sich nicht in die Mauern des jeweils eigenen Faches zurückziehen. Dazu gehört die Offenheit und Verständnisfähigkeit, aus dem Gedankengebäude des eigenen Faches herauszutreten, im Zusammenwirken mit den Erziehungswissenschaften andere Aspekte wahrzunehmen und dabei seine eigenen Stärken und Möglichkeiten zu erkennen.

Der Sachunterricht bietet dafür eine Plattform, die nicht vorschnell dem eigenen Fachinteresse unterstellt werden sollte, sondern bietet eine Möglichkeit, sein eigenes Fachgebiet immer wieder im Hinblick auf eine grundlegende Bildung in der Grundschule und darüber hinaus neu positiv einschätzen zu können.

---

<sup>24</sup> Einer der wenigen frühen Versuche soll hier genannt werden: Veitshans, Helmut: Luft – ein Körper, in: Reinhold Ebinger et al.: *Reflektierte Schulpraxis*, Villingen 1970

<sup>25</sup> Duncker, Ludwig: *Lernen als Kulturaneignung*, Weinheim/Basel 1994

**Literatur**

- „Wer deutet die Welt?“ Ein Streitgespräch zwischen dem Philosophen Lutz Wingert und dem Hirnforscher Wolf Singer über das moderne Menschenbild und das gestörte Verhältnis zwischen Geistes- und Naturwissenschaften, in: *Die Zeit*, Nr. 50 vom 7.12.2000, 43-44 (Wissen)
- Bruner, Jerome S.: *Der Prozess der Erziehung*, Düsseldorf 1973
- Daum, Egbert: Die Fächer lassen einem im Stich. Plädoyer für mehr Wirklichkeitsbewusstsein im Sachunterricht, in: Gerhard Löffler, et al.
- Duncker, Ludwig/Walter Popp (Hrsg.): *Über Fachgrenzen hinaus*, Bd. I und II, Heinsberg 1998
- Duncker, Ludwig: *Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts*, Weinheim und Basel 1994
- Förster, Heike/Gisela Lück: Chemie zum Anfassen, in: *Grundschule*, 35. Jg., Heft 6, Braunschweig 2003
- Giel, Klaus, Vorbemerkungen zu einer Theorie des Elementarunterrichts, in: Klaus Giel u.a.: *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption II*. Stuttgart 1975, 8-181
- Hiller, Gotthilf Gerhard: Ebenen der Unterrichtsvorbereitung, in: Bijan Adl-Amini/Rudolf Künzli (Hrsg.): *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung*, 2. Aufl., München 1981, 119-141
- Kahlert, Joachim: Zwischen Ganzheit und Perspektivität – der Integrationsanspruch des Sachunterrichts als ein riskantes Programm, in: Ludwig Duncker: a.a.O.
- Löffler, Gerhard/Volker Möhle/Dietmar von Recken/Volker Schwier (Hrsg.): *Sachunterricht – zwischen Fachbezug und Integration*, Bad Heilbrunn 2000
- Markl, Hubert: Schnee von gestern. Über die Legende von den zwei Kulturen, in: *Spiegel Special* Nr. 3, Hamburg 2000
- Reich, I., Unruhe in Mendels Garten; Ein Plädoyer für mehr Kooperation zwischen Geistes- und Naturwissenschaften, in: *Die Zeit*, Nr. 52 vom 20.12.2000 (Wissen), 41f.
- Thiel, Siegfried: Der Heißluftballon: phänomenologisch – genetisch – mehrperspektivisch, in: Ludwig Duncker/Walter Popp (Hrsg.): *Über Fachgrenzen hinaus*, Bd. II, Heinsberg 1998, 97-104
- Veitshans, Helmut: Luft – ein Körper, in: Reinhold Ebinger et al.: *Reflektierte Schulpraxis*, Villingen 1970
- Wagenschein, Martin/Agnes Banholzer/Siegfried Thiel: *Kinder auf dem Wege zur Physik*. Stuttgart 1973
- Wagenschein, Martin: Erwiderung auf W. Kroebls Kritik an meinen Vorschlägen zum Physikunterricht, in: Martin Wagenschein: *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken II*, Stuttgart 1970, 149-157
- Wetz, Franz Josef: Der neue Naturalismus, in: Rainer Isak (Hrsg.): *Kosmische Bescheidenheit. Was Theologen und Naturalisten voneinander lernen könnten*, Freiburg 2003





## Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

*Siegfried George*, Jg. 1933, pensionierter Hochschullehrer an der Justus-Liebig-Universität Giessen, Fachgebiet Didaktik der Gesellschaftswissenschaften

*Friedrich Gervé*, Jg. 1959, Fachschulrat an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Fachgebiet Grundschuldidaktik mit Schwerpunkt Didaktik des Sachunterrichts

*Tilman Grammes*, Jg. 1957, Hochschullehrer an der Universität Hamburg, Fachgebiet Didaktik der Geographie, Geschichte, Politik und des Sachunterrichts

*Nicole Henrich*, Jg. 1971, Fachlehrerin an der Hausberg-Schule (Grundschule mit integrierter Eingangsstufe) in Butzbach in den Fächern Sachunterricht, Deutsch und Mathematik

*Karin Kroll*, Dr., Jg. 1950, Leiterin der Ausbildung im Berufsbildungswerk Potsdam

*Hans-Werner Kuhn*, Jg. 1951, Hochschullehrer an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Fachgebiet Politische Bildung und Sachunterricht

*Hiroyuki Kuno*, Jg. 1967, Hochschullehrer an der Pädagogischen Hochschule Aichi (Aichi Kyoiku Daigaku), Japan, Arbeitsschwerpunkte Sozialkundeunterricht und Sachunterricht

*Peter Massing*, Jg. 1946, Hochschullehrer für Sozialkunde und Didaktik der Politik und Leiter des Referats für politische Bildungsarbeit am Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft der Freien Universität Berlin

*Gabriele Metzler*, Jg. 1945, Akademische Rätin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Fachgebiet Politikwissenschaft und Politische Bildung

*Andrea Moll*, Dr., Jg. 1970, Lehrerin an der Grundschule in Hofheim-Marxheim, Fächer Sachunterricht und katholische Religion

*Ingrid Prote*, Jg. 1954, Ausbildungsleiterin am Studienseminar Wetzlar für Grundschuldidaktik

*Dagmar Richter*, Jg. 1957, Hochschullehrerin an der Technischen Universität Braunschweig, Fachgebiet Didaktik des Sachunterrichts

*Carla Schelle*, Jg. 1962, Wiss. Mitarbeiterin an der Universität Hamburg, Fachgebiet Hermeneutische Schul- und Unterrichtsforschung, Schulentwicklung, politische Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern

*Siegfried Thiel*, Jg. 1938, Hochschullehrer an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Fachgebiet Erziehungswissenschaft und Heimat- und Sachunterricht

*Georg Weißenö*, Jg. 1951, Hochschullehrer an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Fachgebiet Politikwissenschaft und ihre Didaktik

*Ingrid Weißmann*, Jg. 1952, M.A., Lehrerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik und Didaktik der Sozialwissenschaften an der Justus-Liebig-Universität Giessen, Fachgebiet Sachunterricht

## **Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg**

---

*Buszello, Horst u.a.*

### **Der Oberrhein in Geschichte und Gegenwart**

Von der Römerzeit bis zur Gründung  
des Landes Baden-Württemberg

Bd. 1, 3. Aufl. 1986, 256 S., Abb., ISBN 3-89085-747-7, EUR 11,25

*Staechelín, Peter*

### **Texte zur neueren Kunst**

Bd. 5, 1990, 124 S., 20 s/w Abb., ISBN 3-89085-744-2, EUR 6,14

*Klemm, Marianne*

### **Das Volkslied in Schule und Öffentlichkeit.**

Dargestellt an der Entwicklung von Lehrplänen und  
Unterrichtswerken Baden-Württembergs und am Programm  
des Süddeutschen Rundfunks

Bd. 6, 1991, 228 S., ISBN 3-89085-745-0, EUR 9,20

*Wolf, Antonius*

### **Wandel im Jargon des Nationalsozialismus.**

Analyse der ideologischen Sprache in einer Fachzeitschrift  
für Sonderschullehrer (1934 - 1944)

Bd. 7, 1991, 196 S., ISBN 3-89085-746-9, EUR 8,69

*Boteram, Norbert (Hg.)*

### **Interkulturelles Verstehen und Handeln**

Bd. 8, 1993, 360 S., ISBN 3-89085-810-4, EUR 11,76

*Filser, Franz*

### **Die kriminalitätsvermindernde Perspektive der Menschheitswerte**

Bd. 9, 1996, 200 S., ISBN 3-8255-0100-0, EUR 13,29

*Preiß, Gerhard (Hg.)*

### **Neurodidaktik.** Theoretische und praktische Beiträge

Bd. 10, 1996, 210 S., ISBN 3-8255-0124-8, EUR 25,46

*Jahnke, Jürgen (Hg.)*

### **Aufklärung – Projekt der Vernunft**

Bd. 11, 1998, 168 S., ISBN 3-8255-0235-X, EUR 25,46

---

## **CENTAURUS VERLAG**

## Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg

---

*Brinkmann, Günter (Hg.)*

### **Gegenwart verändern – Zukunft gestalten.**

Qualitätsentwicklung in Schule und Hochschule

Bd. 12, 2000, 160 S., ISBN 3-8255-0289-9, EUR 20,35

Schulen und Hochschulen sind heute in besonderer Weise aufgerufen, die Gegenwart zu verändern und die Zukunft zu gestalten. Aus diesen Gründen veröffentlichen Herausgeber und Autoren, die aus der Schul- und Hochschulpraxis, aus der Bildungsverwaltung, aus dem In- und Ausland kommen, diesen Band. Einen besonderen Raum nimmt die Darstellung richtungsweisender Erfahrungen aus den Niederlanden und der Schweiz ein. Damit können die Bemühungen um Qualitätsverbesserung an deutschen Schulen und Hochschulen neue Impulse bekommen.

*Konrad Fees (Hg.)*

### **Realschule und Schulentwicklung.**

Perspektiven des Mittleren Bildungsweges

Bd. 13, 2000, 230 S., ISBN 3-8255-0310-0, EUR 20,35

Das Buch zeigt in grundlegender Weise die Besonderheit des Mittleren Bildungsweges. Das sich wandelnde Erscheinungsbild der Realschule wird in den Kontext der aktuellen Schulentwicklung gestellt und es werden Perspektiven für eine Fortentwicklung dieser erfolgreichen Schulart gezeigt.

*Olaf Kühn / Olivier Mentz (Hg.)*

### **Zwischen Kreativität, Konstruktion und Emotion**

Der *etwas* andere Fremdsprachenunterricht

Band 14, 2002, 240 S., Abb., ISBN 3-8255-0372-0, EUR 24,40

Der – etwas – andere Fremdsprachenunterricht ist geprägt von einem Miteinander von Tradition und Innovation, von Konstruktion und Emotion. Lernende brauchen einen vielseitigen Unterricht, in dem sie handlungsorientiert arbeiten können und persönlich betroffen sind. Kreativität ist dabei der zentrale Oberbegriff über die Arbeitsgebiete von Eckhard Rattunde in den vergangenen 20 Jahren.

Aus Anlaß seiner Emeritierung von der Pädagogischen Hochschule Freiburg haben 15 Autoren einzelne Perspektiven seiner Arbeit als Ausgangspunkt genommen und gedanklich weiterentwickelt. Dies versucht der Band zu dokumentieren, indem unterschiedliche Aspekte eines kreativen Fremdsprachenunterrichts aus diversen Blickwinkeln diskutiert und von Vertretern aus Schule und Hochschule dargestellt werden.